

**Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy**

Diplomová práce

Smyslový zážitek ve výtvarné výchově Sensory experience in art education

Autorka: Bc. Zuzana Písařová (roz. Opltová)

Adresa: Vršovická 14, Praha 10

Ročník: 3

Obor studia: Učitelství pro střední školy (N PG-VV)

Typ studia: prezenční

Vedoucí práce: PhDr. Leonora Kitzbergerová Ph.D.

Konzultant: doc. ak. mal. Martin Velíšek, Ph.D.

červenec 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Smyslový zážitek ve výtvarné výchově vypracovala pod vedením PhDr. Leonory Kitzbergerové Ph.D. samostatně a s použitím pramenů uvedených v seznamu.

V Praze dne 13.7.2016

.....

podpis

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé diplomové práce PhDr. Leonoře Kitzbergerové Ph.D. za ochotu a trpělivost při konzultacích a za cenné rady a připomínky v průběhu tvorby práce.

Anotace

Písařová, Z.: Smyslový zážitek ve výtvarné výchově [Diplomová práce] Praha 2016 – Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy.

(Příloha: autorská práce 1 kus)

Práce zkoumá smyslový zážitek a vnímání ve výtvarné výchově. Poznatky o vnímání čerpá z filozofie, psychologie a teorie výtvarného umění. V praktické části jsou navrženy didaktické úkoly pro výuku výtvarné výchovy zaměřené na smyslové vnímání. Dále jsou popsány výsledky ověření těchto úkolů v praxi. Autorská práce reflektuje navržené výtvarné aktivity.

Klíčová slova: smyslový zážitek, výtvarná výchova, smyslové vnímání, výtvarný projekt, výtvarné dílo, příroda

Anotation

Písařová, Z.: Sensory experience in art education [Diploma thesis] Prague 2016 – Charles University, Faculty of Education, Art Education Department.

(Attachment: authorial work: 1 piece)

The work researches sensory experience and perception in art education. The information about perception were derived from philosophy, psychology and art theory. In the practical part of the paper didactic tasks for art education aimed at sensory perception are outlined. Furthermore, the results of their verification in practice are offered to the reader. The authorial work reflects the suggested art activities.

Key words: sensory experience, art education, sensory perception, art project, art work, nature

Abstrakt

Diplomová práce se jmenuje Smyslový zážitek ve výtvarné výchově.

Teoretická část zkoumá smyslové vnímání prostřednictvím poznatků z filozofie, psychologie a teorie umění. Obsahuje příklady z výtvarné tvorby vybraných umělců. Dále se zabývá obsahem RVP v souvislosti se smyslovým vnímáním a didaktikou výtvarné výchovy za účelem návrhu výtvarného projektu do výtvarné výchovy. Podstatou didaktické části je navržení výtvarného projektu na téma lidské smysly. Každý z úkolů se více zaměřuje na jeden ze smyslů: zrak, čich, sluch, hmat a chuť. Tento projekt je dále otestován v praxi na žácích druhého stupně základní školy a střední školy. Výsledky jsou analyzovány a vyhodnoceny. Návrh upraveného projektu je připraven pro využití učitelů výtvarné výchovy.

Vybrané úkoly jsou podkladem pro autorské zpracování výtvarné práce. Ta reflektuje účinek úkolů a rozvíjí jejich další možnosti.

Abstract

The diploma thesis is called "Sensory experience in art education."

The theoretical part explores sensory perception through the knowledge of philosophy, psychology and art theory. It contains examples of the art works of the selected artists. It also deals with the content of RVP in relation to sensory perception and didactics of art education, with a specific purpose of designing an art project in art education.

The essence of the didactic part is to devise an art project with the focus on human senses. Each of the tasks is centred on one of the senses: sight, smell, hearing, touch and taste. This project is further tested in practice with the help of the second grade students of elementary school and high school. The results are then analysed and evaluated. The amended form of the project can be currently used by art teachers.

The selected tasks are the basis for the creative, authorial process of art work, which reflects the effect of the tasks and develops the students' further abilities.

Obsah

Úvod.....	7
1 Vnímání.....	9
1.1 Vnímání v psychologii.....	10
1.2 Prekoncept a vnímání.....	12
1.3 Vnímání v umění.....	13
1.4 Smyslové vnímání v dílech vybraných umělců.....	14
2 Smyslový zážitek v kontextu didaktiky výtvarné výchovy.....	20
2.1 Ukotvení v RVP.....	21
2.2 Pedagogický zážitek.....	22
2.3 Místo smyslového zážitku v hodině výtvarné výchovy.....	24
2.4 Reflexe jako klíč k zážitku.....	25
3 Výtvarný projekt na téma Smysly a jeho realizace v praxi.....	27
3.1 Výtvarný projekt.....	28
3.2 Design "výzkumu" a metodologie.....	28
3.3 Analýza výtvarného projektu Smysly v přírodě.....	33
3.3.1 Hmat	33
3.3.2 Čich	34
3.3.3 Sluch	36
3.3.4 Chuť.....	38
3.3.5 Zrak	39
3.4 Analýza výtvarného projektu Smysly ve škole.....	40
3.4.1 Hmat.....	40
3.4.2 Čich.....	42
3.4.3 Sluch.....	43
3.4.4 Chuť.....	46
3.4.5 Zrak.....	47
3.5 Shrnutí a závěry.....	48
3.6 Návrh upraveného výtvarného projektu.....	50
3.6.1 Smysly v přírodě.....	51
3.6.2 Smysly ve škole.....	56
4 Autorská tvorba.....	63
Závěr.....	65
Literatura.....	66
Přílohy.....	72

Úvod

Inspirací pro zaměření mé diplomové práce bylo hned několik. Od začátku mého navazujícího magisterského studia jsem věděla, že chci jít do praxe a učit výtvarnou výchovu. Také jsem věděla, že jí chci učit jinak, než je rozšířená zažitá praxe, se kterou jsem se dosud na školách setkala. Zároveň jsem chtěla využít své zkušenosti z letních dětských táborů, kam jezdím každoročně jako vedoucí už mnoho let a kde realizuji s dětmi různé výtvarné aktivity. Třetím prvkem inspirace byl Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Chtěla jsem, aby moje práce přinesla něco, co by mohlo být využitelné rovnou do praxe. Něco, co by mohlo obohatit i ostatní učitele výtvarné výchovy a hlavně jejich žáky.

Hlavními východisky celé práce se tedy staly výstupy z RVP (Rámcového vzdělávacího programu) zaměřené na problematiku smyslového vnímání. To jsem si vybrala, protože mne samotnou zajímá proces poznávání sebe sama a okolního prostředí pomocí různých smyslů. Dále pak filozofie vnímání, didaktika výtvarné výchovy, zážitková pedagogika a různé práce zabývající se smyslovým vnímáním, nebo přímo smyslovými aktivitami pro děti. Velká část takovýchto prací je ale zaměřena na žáky prvního stupně základních škol, což jen přidává důvod, proč je třeba toto téma zpracovat i pro žáky starší.

Hlavní těžiště práce pak tkví v návrhu výtvarného projektu na téma smysly a smyslové vnímání a jeho následného otestování v praxi. Po testování následuje reflektivní analýza s cílem odhalit chyby a na jejich základě projekt upravit do výsledné podoby. Ta má být připravena k využití pro další učitele výtvarné výchovy.

Celou práci završuje moje autorská tvorba, která vznikla na základě vybraných výtvarných úkolů pro žáky. Tyto úkoly jsem ale zpracovala s cílem hledání a rozvíjení nových možností pro jejich využití.

1 Vnímání

Na začátku považuji za důležité věnovat se samotnému pojmu "smyslové vnímání", okolo kterého se točí celá tato práce. Bylo by příliš povrchní psát o vnímání, zkoumat vnímání a jeho podoby a přitom se nepokusit nastínit **podstatu** vnímání samotného. Když chceme hledat podstatu takového pojmu, hledáme vlastně odpovědi na otázky jakým způsobem vnímáme svět kolem nás?

Pro odpovědi i otázky jsem pro účely této práce vybrala filozofický pohled. Filozofie mi skrze Reauda Barbarase (2005) poskytla základní teoretické poznatky o podstatě vnímání.

Na začátku je důležité odlišit samotné vnímání od vnímání smyslového. Mohlo by se zdát, že tyto pojmy jsou synonyma, neboť v každé situaci kdy něco vnímáme, používáme naše smysly – zrak, chuť, čich, hmat nebo sluch. Psychologie vnímání pojmenovává informace vnímané prostřednictvím smyslů jako počítky a ty chápe jako nejmenší částičky zkušenosti. Jenže na to reaguje fylozofie následovně. *"Vymezení vnímání na základě počítku je nepřijatelné, neboť spočívá na závažném zmatení a nakonec se točí v kruhu: popisuje podmínky zkušenosti předmětu na základě předmětu, jehož je zkušeností."* (Barbaras, 2005, s.11) Zkušenost je tedy mylně pojímána jako výsledek působení světa kolem nás na naše smysly.

Pokud vnímáme něco, cokoliv, nemůžeme toto vnímání rozdělit na vnímání jednotlivými smysly. Nemůžeme přirozeně vnímat pouze jediným smyslem a další smysly "vypnout". Vnímání nemůžeme dělit na vnímání jednotlivými smysly naprosto odděleně od smyslů ostatních. Pokud vnímáme, vnímáme komplexně a v kontextech. Jen z pouhého zrakového vjemu dokážeme vnímat například strukturu povrchu a její hmatovou kvalitu. Stejně tak i s dalšími smysly – vytušíme chuť, vůni i zvuk z toho co vidíme a naopak když zavřeme oči, z vůně nebo třeba chuti odvodíme tvar, vzhled i ostatní kvality. Vnímáme komplexně.

Pojem vnímání ovšem přesahuje smyslové vnímání. Vnímání je širší, nadřazený pojem nad vnímáním smyslovým. Vnímání je naprosto základní akt, díky kterému víme, že žijeme ve světě. *"Jinak řečeno, vnímání není nějaká událost světa, ale akt subjektu, právě ten akt, jímž subjekt vstupuje do vztahu s tímto světem."* (Barbaras, 2005, s.12) Když je vnímání něčím víc než jen vnímání pomocí smyslů, co je tedy to "víc"? *"... vnímání konstituuje svět tak, že si jej představuje."* (Barbaras, 2005, s.12)

Dále je třeba podle Barbarase (2005) odlišit vnímání od imaginace. Vnímání má v sobě obsažen prvek přítomnosti. Pokud vnímáme – máme předmět vnímání v čase a prostoru, kde se nacházíme. Máme ho na dosah, například umělecké dílo v galerii. O vnímání nejde, pokud si představu tohoto díla vybavíme jako imaginativní reprezentaci. *"...být vnímán znamená být osobně přítomen..."* (Barbaras, 2005, s. 21)

Potom je třeba dát si pozor a nezaměňovat vnímané a smyslově pociťované. To, že nějaký předmět vnímáme ještě neznámá, že ho vnímáme přesně takový, jaký je a ukládáme si jeho "fyzickou" kopii. Ve skutečnosti vnímáme tak, že si vytváříme v mysli jeho "obraz". Konstruuje jeho představu, názor, který je naším osobitým pohledem. Toto vnímání ovšem probíhá tak, že naše myšlení se formuje v kontaktu s vnímaným předmětem, ne samo o sobě.

"Současná psychologie již zcela opustila kdysi tak rozšířenou představu o průběhu procesu vnímání: totiž že naše smysly dodávají mozgovým centrům prvotní impulsy, které jsou dále zpracovávány ve výsledné vjemy skutečnosti, prověřeny zpětnou vazbou a uloženy v paměti. Došla totiž k závěru, že vnímání světa má konceptuální, hypotetický charakter." (Daniel, 2008)

Z toho vyplývá, že vnímání je čistě subjektivním procesem, který se zakládá na našich předchozích zkušenostech, na našem vědění a na našich představách a postojích. Už v průběhu kognitivních procesů si naše smysly totiž vybírají, co mají vnímat na základě našich předvytvořených myšlenkových struktur a hypotéz. Vnímáme tak, že si vybíráme co a jak chceme vnímat. Ovšem současně také to, co právě vnímáme ovlivňuje tyto naše předvytvořené struktury a přetváří je. Oba tyto procesy se neustále prolínají.

1.1 Vnímání v psychologii

„Vnímání je základní kognitivní (poznávací) proces, který nám umožňuje být v kontaktu s okolním světem i se sebou samými a účelně jednat.“ (Říčan, 2008, s.38) Autor dále vnímání rozebírá na další psychologické procesy a ty pojmenovává **vjemy**. Vjem chápe jako obraz reálného objektu, který fyzicky existuje a ovlivňuje naše smysly. Vjem se vytváří v mysli v důsledku činnosti našich smyslů. Právě podle smyslů psychologie dělí vjemy na: vjemy zrakové, sluchové, hmatové, chuťové a čichové. (Říčan, 2008, s.39) Dále pak vjemy polohy, bolesti a další.

Vnímání jakožto psychologický proces se podle Říčana (2008, s. 40) dělí na dvě stadia: senzorické a syntetické. **Senzorické** stadium probíhá tak, že naše smyslové orgány jsou

stimulovány určitými podněty, například k našim uším doputuje nějaký zvuk. Přes čidla smyslového orgánu je předán nervový impuls nervovou soustavou až do mozku, kde je vyhodnocen. Tyto základní nejjednodušší vjemy psychologie pojmenovává počítky. Podstatou senzorického stadia je tedy neustálý přísun obrovského množství smyslových počítků do mozku.

Úkolem **systemického** stadia je tyto počítky zpracovat. V mozku se filtrují a sestavují do větších celků v závislosti na jejich vzájemných vztazích, což nám umožňuje vnímat nikoliv jednotlivosti, ale komplexní celek. Například když posloucháme hudbu orchestru, nevnímáme jednotlivé nástroje a jejich zvuky zvlášť, ale skladbu jako celek. Mozek nám takto zkonstruuje vjemy například určitých předmětů, slov, osob.

Vnímání je navíc samo o sobě tvořivým procesem a nikoliv jen zpracováváním vnějších podnětů. Naš mozek přímo ovlivňuje už první fázi percepčního procesu. Podle Říčan (2008) zde uvedu několik vybraných zákonitostí, které tento proces provází. Jako první vysvětlím zvláštnost vnímání, kterou psychologie pojmenovává **figura na pozadí**. Člověk je schopen selektivního vnímání. To znamená, že si ze změtí podnětů vybíráme jen některé a na ty se zaměřujeme. Toto zaměření zároveň dokážeme měnit. Uvedu příklad opět na orchestru. Při poslechu, pokud chceme, se můžeme zaměřit na konkrétní nástroj a ten poslouchat – najednou zjistíme, že ho vnímáme výrazněji než ty ostatní. Stejně tak můžeme plynule přejít k poslechu jiného nástroje, opět jej uslyšíme výrazněji než zbývající zvuky. A to pouze na základě našeho vnímání, nikoliv v případě, že by zrovna námi vybraný nástroj hrál sólový part. Slovem „figura“ je myšlen ten podnět, který chceme vnímat přednostně, tedy to, na co se zaměřujeme. Pozadí je pak zmet' všech ostatních podnětů, které v tu chvíli chceme potlačit.

Problematika zaměřování pozornosti je spojená s poměrně známým „**fenomémem koktejlové párty**“, který byl pojmenován britským vědcem Colinem Cherry v 50. letech 20. století. „*Jde o to, jak si na večítku, kde mluví všichni najednou, vybíráme, kterým konverzacím budeme věnovat pozornost a kterým nikoliv? Jak je možné, že nás při konverzaci A neruší konverzace B a C?*“ (Collin, 2014, s.183) To, na co se zrovna zaměří naše pozornost, je ovlivněno mnoha faktory. Mimo jiné i vyhodnocením významnosti podnětů na základě našich zkušeností, zpětné vazby z paměti nebo očekávání.

Proces rozpoznávání figury na pozadí se řídí automaticky určitými zákonitostmi. Říčan (2008) uvádí například zákon blízkosti v prostoru, což znamená, že ty prvky, které jsou blíže k sobě, vnímáme jako figuru a ty ostatní jako pozadí. Dále zákon podobnosti, kdy podobné prvky vnímáme jako patřící k sobě. Dále například zákon obeznámenosti, který říká, že při

vnímání z pozadí vyčleníme známý tvar i když je jen naznačen.

Další zajímavou zákonitostí v procesu vnímání jsou **percepční konstanty**. To znamená, že naše vnímání určitého známého předmětu je konstatní. Například když vidíme psa, víme, že to je pes, že má hlavu, čtyři nohy a ocas, a to i když z něj vidíme jen část (například za stromem), vnímáme ho jako celého. Dále dokážeme například odhadovat velikost neznámých předmětů na základě vzdálenosti a zkušenosti s perspektivou.

Pokud vnímáme mnohoznačné podněty, jejich výklad je ovlivněn kontextem situace. Tento kontext můžeme vyhodnocovat na základě podobnosti ostatních podnětů, pořadí podnětů a podobně. Například, když posloucháme řeč a špatně ji rozumíme, dokážeme si na základě kontextu domýšlet význam sdělení. *„Na příkladech, které jsme právě uvedli, je zřejmé, jak velkou roli při vnímání hraje výklad, tedy usuzování, myšlení.“* (Říčan, 2008, s.51)

Donald Broadbent (Collin, 2014) vysvětluje proces **vnímání** tak, že velké množství informací, které přicházejí do mozku od smyslových receptorů, je ukládáno do krátkodobé paměti. Poté jsou tyto informace filtrovány, a je vybrána jediná informace ze všech, na kterou je následně zaměřena pozornost. Kognitivní psycholog Roger N. Shepard počátkem 70. let přišel s další teorií. Tvrdil, že náš mozek dokáže vizualizovat předměty na základě zkušeností se světem kolem nás. *„Ukázalo se, že člověk je schopen provádět „mentální rotace“, jak to Shepard nazval, tj. dokážeme v duchu otáčet předměty, abychom je mezi sebou porovnali. ... Vnímání, jak tvrdil Shepard, je „z vnějšku řízená halucinace“, proces snění a halucinací přitom popsal jako „vnitřně simulované vnímání“.“* (Collin, 2014, s.192)

„Vnímat se učíme, podobně jako se učíme chodit nebo mluvit. ... Třeba tam, kde člověk s běžnou zkušeností vidí stále jen černou barvu, zkušený barvíř rozezná řadu odstínů černé.“ (Říčan, 2008, s.54) Vnímání souvisí s myšlením, je propojeno s představivostí i s emocemi. Emoce zaše vnímání a smysly zostřují, případně je mohou až zkreslovat.

Je možné dívat se na svět kolem nás bez ovlivnění poznáním, myšlením a zkušenostmi? *„Žákům, kteří chtěli vědět, co je to za meditaci, kterou koná každé ráno v zahradě, Mistr řekl: „Když se pozorně dívám, vidím rozkvetlý růžový keř.“ - „Proč by se musel člověk dívat pozorně, aby viděl růžový keř?“ ptali se. - „Z obavy, že by neviděl růžový keř, ale obraz, který si o něm předem utvořil.““* (Říčan, 2008, s.57)

1.2 Prekoncept a vnímání

Jak bylo výše vysvětleno, vnímání ve smyslu poznávání není pasivní ale naopak tvůrčí proces, ve kterém ve své mysli vytváříme, rekonstruujeme to poznávané na základě našich minulých zkušeností, vědomostí a znalostí, utvořených myšlenkových struktur a postupů.

Prekoncept je termín, který umožňuje jedním slovem pojmenovat to myšlenkové a zkušenostní zázemí, se kterým přistupujeme k procesu vnímání.

Když Yves Bertrand (1998) třídí ve své knize různé teorie vzdělávání, pojmenuje jednu skupinu teorií konstruktivistickou. Tyto konstruktivistické teorie spojují podle něho dva prvky, přičemž jeden z nich je právě prekoncept. Co to podle autorů těchto teorií je a jak ho chápou? Prekoncepty nejsou výsledkem poznání, ale jak Bertrand (1998, s.69) píše, "*Jsou samotnými nástroji této činnosti. Jsou neustále přebudovávány a nový poznatek musí být integrován do preexistujících struktur, které má žák k dispozici.*"

Ke kognitivnímu procesu poznávání přistupujeme již na základě vytvořených prekonceptů. "*Nové informace jsou zpracovávány v závislosti na dřívějších poznatcích, avšak tyto informace rovněž proměňují schémata myšlení.*" (Bertrand, 1998, s.70)

1.3 Vnímání v umění

Nyní se budu zabývat vnímáním ve smyslu úzce specifickém, tedy vnímáním výtvarným. Pojem **výtvarné** vnímání jsem si propůjčila od Hazukové a Šamsuly (2005), kteří ho vysvětlují jako specifické estetické vnímání zaměřené zvláště na vizuální a haptické vnímání. Výtvarné vnímání se uskutečňuje „*především*“, „*skrze*“ a „*pro*“ zrak a hmat a tvoří jeden ze základních druhů výtvarné činnosti.“ (Hazuková, 2005, s.115).

Pokud zde vysvětluji pojem výtvarné vnímání v souvislosti s vnímáním estetickým, považuji logicky za nutné vysvětlit i tento pojem. A pro rozlišení uvedu ještě několik dalších pojmů, aby výčet zde mohl nastínit i širší kontext typů vnímání. Estetické vnímání je komplexnější a širší než "běžné" vnímání věcí kolem nás. Objektem tohoto druhu vnímání nemusí být nutně jen umělecké dílo. Jde o to, že dokážeme vnímat a reflektovat jeho estetickou kvalitu, prožíváme určité emoce a vytváříme si k němu určitý vztah, zaujímáme nějaký postoj. **Estetické** vnímání "*tvoří nejen smyslový odraz (percepce), ale také kognitivní zpracování vnímaného (poznání), prožívání (cit), hodnocení (názory a postoje).*" (Hazuková, 2005, s.115).

Do třetice pak autoři uvádějí ještě jeden druh vnímání v souvislosti s výtvarnou výchovou, a to je vnímání **umělecké**. Tím je myšleno specifické vnímání umělců, tedy těch, kdo umělecká díla vytvářejí.

Fulková (2008) popisuje výsledky výzkumné sondy a zabývá se přitom také otázkou vnímání uměleckého díla a jeho propojením se zážitkem z tohoto vnímání. *"...panuje představa, že umělecké dílo je se zážitkem a s emotivním působením na diváka spojeno automaticky. Emocionální odezva má nastat v reakci na estetické kvality, které dílo v sobě údajně imanentně obsahuje a zážitek má nastat intuitivně vcítěním se do apriorně daného obsahu díla. Pokud se to nepodaří, pak je to problém diváka, protože nerozpoznal ani estetické kvality, ani poselství, které do díla vložil umělec. Jakoby nebyla potřeba žádných zprostředkujících činitelů mezi divákem a dílem; "* (Fulková, 2008, s.190).

To by znamenalo, že když postavíme dítě před umělecké dílo, automaticky se u něho dostaví emocionální prožitek z díla a uvědomění si jeho estetických kvalit. Tato mylná představa studentek z výzkumu Fulkové (2008) mi zde pomůže demonstrovat, že to přesně tak ve skutečnosti neprobíhá. A důkazem toho může být hned první část první kapitoly o vnímání, čerpající z filozofa Barbarase.

Pokud sebe nebo dítě postavíme před umělecké dílo, nebo i jen reprodukcí, může nastat situace, ve které nás dílo vůbec nezaujme, přehlédneme jej pohledem a jdeme dál.

*„Jakékoli vnímání, stejně jako **schopnost estetického prožitku z uměleckého procesu**, se projevuje jedině jako individuální schopnost. Ta je ve své konkrétní podobě principiálně **neopakovatelná** a ve svém jedinečném obsahu principiálně nepřenosná.“* (Vančát, 2000, s.31)

Vnímání uměleckého díla je tedy čistě subjektivní individuální proces s nejasným výsledkem. Vančát (2000) hovoří o tom, že pokud uvažujeme o ceněném uměleckém díle – je tento výtvarník oceňován jako umělecké dílo na základě společenského konsenzu. Společnost se ale v průběhu času mění, z toho vyplývá, že se mění i to, co je většinou považováno za umění. Mění se tedy vnímání uměleckého díla.

„Při aktivní recepci uměleckého díla je zdrojem informací samotný artefakt – jen je třeba naučit se v něm „číst“. Toto pojetí umožňuje uplatnění společného jmenovatele subjektivity individuálního přístupu a „objektivity“ vědeckého přístupu.“ (Bláha, 2012, s. 23) Citlivost vnímání podle Bláhy (2012) rozvíjíme aktivním hledáním informací přímo v uměleckém díle. K tomu ještě autor říká, že: *„ten kdo nedokáže citlivě vnímat skutečnost kolem sebe, není schopen ani citlivě reagovat na umělecké dílo.“* (Bláha, 2012, s.23). Zároveň ale také nelze

opomenout určité znalostní a zkušenostní zázemí, které divák potřebuje aby vůbec věděl, co vnímá.

1.4 Smyslové vnímání v dílech vybraných umělců

Na přelomu 19. a 20. století přichází nový umělecký směr, který přehodnotil dosavadní smyslové vnímání reality v umění. Mám na mysli impresionismus. Narozdíl od dosavadní snahy umělců zachytit realitu přesně tak, jak ji známe v její typické trvalé podobě, tedy jako dokonalou realistickou iluzi, přichází impresionismus se zobrazením bezprostředního smyslového zážitku z reality. Aby dokázal Claude Monet „z proměnlivosti přírody zachytit jeden prchavý okamžik, potřeboval rychlou, pohotovou a přímočarou techniku „a la prima“. Charakteristickou vibraci atmosféry a barevné reflexy světla na vodní hladině zaznamenal staccatem krátkých, výbušných úderů štětce. Právě tato spontánnost malířského přednesu spolu s charakteristickými jemnými nuancemi čistých barev je prostředkem malířské realizace tékavé proměnlivosti světla.“ (Bláha, 2013, s.28).

S impresionismem přichází radikální proměna vizuálního vnímání v umění, která se projevuje v průběhu celého 20. století až dodnes. „Oprávněnost předpokladu o novém nastupujícím modu, jenž je vyjádřen novými vizuálními znaky, můžeme potvrdit leda tehdy, dokážeme-li ony avantgardní výtvarné směry interpretovat nikoli jako pouhou neustálou, ve své rozrůzněnosti nepřehlednou proměnu vizuálních forem, ale jako tvorbu nového, celistvého systému vizuálních modelů, odpovídajícího reálné zkušenosti se současným světem.“ (Vančát, 2000, s.153)

Dále jsem vybrala několik umělců, kteří se stali hlavní inspirací pro mé návrhy výtvarných smyslových aktivit do výtvarné výchovy v didaktické části této práce.

Salvador Dalí

Byl španělský umělec 20. století, který se narodil ve Španělském Figueres roku 1904. Věnoval se malbě, fotografování, sochařství, užitému umění a reklamě. Je jedním z hlavních představitelů veristického surrealismu. Jeho hlavním přínosem v umění je jeho osobitý styl. Zobrazuje hyperrealistickým malířským podáním reálný svět kolem nás a reálné předměty, osoby a zvířata, ale deformuje jejich tvar, přetváří a mění jejich smysl a význam. V jeho

obrazech sice rozeznáme známé předměty, ale něco je na nich jiného, nového, zvláštního a pro diváka na první pohled nepochopitelného. Jako celý surrealismus, vycházejí i Dalího náměty obrazů z autorova podvědomí a jeho snových představ. Interpretace jeho obrazů vyžaduje znalost uměleckého kontextu jeho doby a základní orientaci v symbolech, které ve svých obrazech používal. Dalího obrazy vybízejí k zamyšlení nad způsobem vnímání světa kolem nás. Staví před nás otázky poukazující na hranici mezi tím, co je pro nás realita a co ne. Jsou rozteklé hodiny ještě hodinami? Mohou vůbec sloužit svému účelu? Mohou se reálné hodiny vlastně roztéci? Vidíme na obraze reálné hodiny, nebo jen sen? Může být sen reálný a naopak?

Méně známá je Dalího práce okolo parfémů. On navrhl řadu flakónů na parfémy a dokonce i vlastní parfém. Poté, co v roce 1981 namaloval surrealistický obraz Afrodité Knidská, navrhl na jeho základě také flakón pro parfém. Hlavním motivem obrazu je vystupující trojúhelník, v němž se zračí detail půvabné ženské tváře připomínající antickou sochu z bílého mramoru. Nejvýraznějšími prvky tváře jsou rty a nos. Ty se právě staly Dalího inspirací pro tvar flakónu. Spodní část flakónu je tvořena ve tvaru rtů. Horní část má tvar nosu. Dalího návrhy flakónů se staly jednou z inspirací pro můj návrh výtvarných úkolů na téma smysly, konkrétně v souvislosti s lidským smyslem čichem.

Olga Karlíková

Olga Karlíková se narodila roku 1923 v Praze a zemřela roku 2004. Byla to česká malířka, kreslířka a textilní výtvarnice. Pohybovala se mezi českými umělci své doby, ale její tvorba zůstala originální. Scházela se s umělci skupiny UB 12, kam patřili například V. Boštík, A. Šimotová, nebo S. Kolíbal. Byla ovlivněna českým informelem a abstraktní tvorbou, největším zdrojem inspirace však pro ni byla příroda.

Pro účely mé práce se stala nejdůležitější její díla jako zpěv ptáků, zpěv velryb nebo kuňkání žab. Tyto sluchové vjemy zaznamenávala na papír kresbou tužkou, perem, nebo štětcem a tuší. Její kresba zachycuje zvuky v čase a prostoru. Jde o určité znaky, cosi vzdáleně podobného partiturní notového zápisu nebo záznamu seismografu. Tvořila s citem pro intenzitu tónů, pohyb zvířete v prostoru, nebo proměnu celého prostředí v čase. Díky své tvorbě dokonce spolupracovala s ornitologem na nahrávání zpěvů různých ptáků. Některá její díla mohou připomínat i kaligrafii.

Tvorba Olgy Karlíkové se stala pro mne velkou inspirací při navrhování výtvarného úkolu se

zapojením sluchu.

Claes Oldenburg

Claes Oldenburg je americký sochař švédského původu, který se narodil roku 1929. Je známý jako umělec pop-artu. Ironicky a hravě imituje ikony americké konzumní společnosti, různé předměty, hamburgery a podobně. Pracuje s netradičními materiály jako jsou látky nebo polystyren. Roku 1961 si otevřel Oldenburg krámk, kde svá díla prodává. Obří látkové hranolky s kečupem, nebo sádrové odlitky dortových dílů odrážejí kulturu americké společnosti.

Asi nejznámější jsou jeho obrovské sochy ve veřejném prostoru – zvětšeniny věcí, jako například čtyřmetrová zednická lžice zapíchnutá do země nebo čepel nože řezající zeď. Sám o svém umění řekl: „*Jsem pro umění, které je politicko-eroticko-mystické, které dělá něco jiného, než že dřepí na zadku někde v muzeu.*“ (Kováč).

Pro mou práci se staly nejzajímavějšími sochami imitace různých jídel a potravin. Na první pohled na fotografiích jsou totiž k nerozeznání od skutečných. Teprve po bližším prozkoumání odhalíte stopy po výrobě, například švy. A teprve při srovnání velikosti vás ohromí měřítko Oldenburgových dobrot. Právě toto klamání smyslů bylo pro mne inspirací pro návrh výtvarných úkolů na lidský smysl chutí. Když se totiž díváte na bílý sádrový odlitek dortového dílku naaranžovaný na papírové dortové krajce, nejdříve na něj dostanete chuť. Teprve potom přemýšlíte proč je vlastně celý bílý a odhadujete z čeho asi je. Kdybyste uviděli skutečný hamburger ušitý ze žíněnky, napadlo by vás možná, že jde o nějakou pohovku. Když vám ale někdo ukáže malou fotografii tohoto díla, je každému jasné, že jde o jídlo.

Petr Nikl

Petr Nikl je všestranný český umělec v oblasti výtvarného umění, literatury, divadla i hudby. Narodil se roku 1960 do umělecké rodiny, matce - designérce hraček a otci - akademickému malíři. Nikl tvoří v různých oblastech umění. Zde se ale zaměřím pouze na oblast jeho výtvarné tvorby. „*Jeho hraní je totožné s tvořením. Boří bariéry mezi umělcem a divákem, propojuje dětský svět s dospělým.*“ (Valuchová, 2014)

Z velké šíře jeho tvorby je pro tuto práci nejzajímavější vytváření různých smyslových her. Petr Nikl vytváří v rámci mezinárodního projektu Orbis Pictus ve spolupráci s dalšími umělci interaktivní expozice. Cílem těchto hravých výstav je nabízet lidem prostředí, kde mohou

prostřednictvím aktivních prožitků poznávat sami sebe a svět kolem nás. Mohou vnímat různými smysly a objevovat jejich možnosti.

Petr Nikl o své tvorbě říká: „*Mám hratelny způsob poznávání světa. Formou pokus a omyl, pohybem sem a tam. Mícháním věcí. Rozum mnohdy záměrně upozaduji. Někdy překáží. Hrou je pro mě zmíněná spontánnost, inspirace okamžitým během věcí. Nepředsudkovost. Touha po sebepřekvapování.*“ (Valuchová, 2014).

Z jeho tvorby pro mne byly velkou inspirací Výstava Play na přelomu roku 2010 a 2011 v galerii Mánes v Praze a výstava Vikýře Play v Malostranské besedě, které jsem navštívila. Zdrojem inspirace byl jednak koncept výstavy jako takové – interaktivní a kreativní prostředí umožňující poznávat, tvořit a vzdělávat se. V tomto duchu jsem se snažila vytvářet i výtvarné úkoly v didaktické části této práce. Jednak jednotlivé aktivity a hry. Velmi mne zaujalo právě zaměření aktivit na různé lidské smysly, nejen tradičně na vizualitu. Pokud jde o instalaci výstavy, vadil mi nedostatek prostoru a klidu k soustředění pro vyzkoušení her. Pokud má být smyslový zážitek autentický a poskytovat příležitosti pro sebepoznávání a vnímání světa kolem nás, vyžaduje prostředí vhodné pro soustředění se.

Land Art

Land art je umělecký směr, který vznikl v Americe během 60. let 20. století. Jeho klíčovým prvkem je navracení se do přírody jako protipól konzumní společnosti. Umělci tvoří výhradně v přírodním prostředí a jejich díla tam zůstávají. Divák, pokud chce takové dílo vidět přímo a ne z reprodukcí, je nucen konkrétní místo navštívit. Zároveň však musí počítat s tím, že dílo se proměňuje v čase v závislosti na tom, jak ho příroda sama mění a pohlcuje. Některá takováto díla už dnes nemůžeme vidět jinak, než z reprodukcí.

Pro účely mé práce a inspiraci výtvarných úkolů jsem vybrala díla čtyř umělců jako zástupce tohoto uměleckého směru. **Andy Goldsworthy** je britský umělec který se narodil v roce 1956 ve Skotsku. Vytváří obrazy v krajině. Staví zídky z kamenů, staví objekty z větví, kamenů, listů nebo z ledu. Jeho díla odráží jeho fascinaci přírodou a jeho vnitřní svět. Vybrala jsem jedno z jeho děl, které je poskládané z kamenů. Jde o kruh vyskládaný z plochých oblázků a seřazených podle odstínu šedé barvy a černým středem. Dílo připomíná oko, nebo průhled do nekonečna. Je velmi emotivní a inspirativní.

Richard Long je britský umělec, který se narodil v roce 1945. Jako umělecký prostředek land artu používá chození a vlastní stopy v přírodě. Systematickým chozením sem a tam vyšlepe v

tvávě svou stezku – otisk vlastní přítomnosti. A ta zase brzy zmizí a zaroste. Nebo vytváří různé sochy a objekty z nalezených materiálů v přírodě. Jeho zásahy do přírody jsou většinou minimalistické. Asi nejčastějším prvkem je pro něho linie, cesta kamsi do dále. Jeho cílem není zasáhnout do přírody nenávratně nějakým rozsáhlým projektem, ale spíše souznít s přírodou drobnými, brzy mizejícími citlivými díly. Jeho práci tak většinou uvidíme jen z fotografií.

Christo je umělec bulharského původu, který se narodil v roce 1935. Při svých realizacích úzce spolupracoval se svou ženou Jeanne-Claude, která zemřela v roce 2009. Jejich díla vždy spočívají v zabalení objektu do speciální látky. Tato technicky i finančně velmi náročná instalace obvykle trvá jen několik dní nebo týdnů, poté je vše zase uklizeno. Nejnáročnější je ale příprava a získávání různých úředních povolení. Nejde totiž o zabalování nějakých malých předmětů, ale o balení velkých budov, stromů, údolí, mostů, ostrovů. V roce 1983 obklopili látkou ostrovy v zátoce Biscayne u Miami ve Floridě. Asi nejznámějším dílem je zabalení budovy Reichstagu v Berlíně v roce 1995. Cílem těchto obrovských land-artových instalací je ozvláštnit prostředí. Umožnit lidem vidět známé prostředí najednou jinak.

Jako představitele českého land-artu jsem vybrala **Ivana Kafku**, který se narodil roku 1952. Pracuje převážně v krajině, kde vytváří nové pohledy na přírodu a přírodní děje. Využívá proměny přírody během ročních období a používá přírodní materiály. Pro inspiraci výtvarných úkolů jsem z jeho tvorby vybrala Lesní koberec pro náhodného houbaře. Tato díla spočívají ve srovnání listů z různých stromů v lese podle barev do geometrických obrazců – trojúhelníků, obdélníků, čtverců a podobně. Les pak působí velmi zvláště, silně to připomíná položený koberec, ze kterého vyrůstají stromy.

2 Smyslový zážitek v kontextu didaktiky výtvarné výchovy

Výtvarná výchova je pro mne jako pro učitele determinována několika oblastmi. Jednak je to RVP a z něho vytvořená ŠVP, ze kterých musí učitelé vycházet, jednak je to široká oblast výtvarného umění v historických souvislostech i současná umělecká scéna, jednak široké pole různých materiálů a technik, z nichž některé samy o sobě mohou být cílem výtvarné výchovy.

To vše mi ale nestačilo v pátrání po tématu, se kterým jsem se sama ještě ve výtvarné výchově nesetkala a které by zároveň nabízelo více možností poznání, jako například poznávání sebe sama. Právě lidské smysly a problematika vnímání je dle mého názoru jedním z klíčových témat výtvarné výchovy a nejen té. Uvědomování si, jak vnímáme své okolí, co vnímáme a jak rozdílně vnímáme našimi smysly je důležité i pro další život dětí. Můžeme samozřejmě hovořit o tom, že smyslové vnímání je posilováno nebo trénováno jakoukoliv výtvarnou činností, například i při studijní kresbě přírodniny zapojujeme vnímání hmatových kvalit, když se snažíme vyjádřit jeho povrch. Dokonce jde o ještě složitější proces, protože hmatový vjem získáváme skrze vizuální kontakt a opět ho převádíme do vizuální podoby kresby. Jenže chápe vůbec dítě, že jde o nějaký takovýto proces? Odnese si z tohoto procesu tvorby něco více než to, že se mu povedla kresba podobná tomu, co viděl?

Chtěla jsem připravit takové výtvarné úkoly, které by umožnily vnímat přímo proces smyslového vnímání a uvědomovat si ho, prožívat ho. Sama jsem během dětství absolvovala mnoho táborů a různých her pro děti a jedna z mála, které si pamatuji dodnes a na kterou jsem mnohokrát vzpomínala při vlastní přípravě her jakožto vedoucí na táborech, byla poznávací hra - ochutnávka ovoce se zavázanýma očima a poznávání bylinkových čajů pomocí jejich vůně, barvy a chuti. Silný smyslový prožitek z těchto poznávacích her na mne velmi zapůsobil. Uvědomila jsem si, co všechno dokážu díky svým smyslům vnímat a poznat. Takovou podobnou poznávací hru s ochutnáváním ovoce se zavřenýma očima jsem jednou zrealizovala na dětském táboře. Jenže jsem zjistila, že je to poměrně komplikované. Jednak kvůli dodržení hygienických zásad, jednak kvůli časové náročnosti. Pokud totiž nemají ochutnávané ovoce ostatní děti vidět, musí hra probíhat v uzavřeném prostoru a vždy najednou s maximálně jedním dítětem. To pak nesmí vyzradit ostatním informace. Proto jsem hledala jiné možnosti rozvíjení smyslového vnímání skrze výtvarnou výchovu a výtvarnou tvorbu.

2.1 *Ukotvení v RVP*

Rámcový vzdělávací program zahrnuje vzdělávací oblast Umění a kultura, jejíž součástí je samostatný vyučovací předmět Výtvarná výchova. Oblast Umění a kultura obecně *"..umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa ... "* (RVP ZV, 2016, s.81).

"V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. "(RVP ZV, 2016, s.81)

Výtvarná výchova je obecně rozdělena do tří oblastí. Obsahem oblasti nazvané *"Rozvíjení smyslové citlivosti jsou činnosti, které žákovi umožňují rozvíjet schopnost rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření."* (RVP ZV, 2016, s.82).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v předmětu Výtvarná výchova zapracovává problematiku smyslového vnímání jak do očekávaných výstupů žáka, tak do učiva. Objevuje se jak ve výtvarné výchově pro první stupeň, tak i na druhém stupni. Z toho vyplývá, že žáci na druhém stupni už mají za sebou určité zkušenosti s oblastí smyslového vnímání v hodinách výtvarné výchovy a je na nich možné stavět a prohlubovat tyto zkušenosti.

V RVP pro základní vzdělávání jsou očekávané výstupy pro první stupeň ještě rozděleny do dvou období. První období zahrnuje tento bod týkající se smyslového vnímání: *"Žák vyjadřuje rozdíly při vnímání událostí různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky"* (RVP ZV, 2016). Ve druhém období prvního stupně je formulace jednoho z bodů následující: *"Žák nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě"* (RVP ZV, 2016).

Na tyto očekávané výstupy navazuje výstup ve druhém stupni základního vzdělávání: *"Žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie"* (RVP ZV, 2016).

Učivo je na obou stupních shodně rozčleněno do tří oblastí. První z těchto oblastí se nazývá *"Rozvíjení smyslové citlivosti"*, což samo o sobě říká dost o důležitosti a postavení smyslového vnímání ve výtvarné výchově. Tato oblast učiva opět obsahuje několik podbodů z

nichž jeden je úzce zaměřen na oblast smyslů. V učivu pro první stupeň je formulován takto: **"reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly – vizuálně obrazná vyjádření podnětů hmatových, sluchových, pohybových, čichových, chuťových a vyjádření vizuálních podnětů prostředky vnímatelnými ostatními smysly"** (RVP ZV, 2016).

Z učiva pro druhý stupeň jsem pro účel této práce vybrala následující bod: **"reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly – vědomé vnímání a uplatnění mimovizuálních podnětů při vlastní tvorbě; reflexe ostatních uměleckých druhů (hudebních, dramatických)"** (RVP ZV, 2016). Toto je podklad, ze kterého vycházím pro formulaci výtvarného projektu dále v didaktické části práce.

Pro ucelenou představu považuji za vhodné uvést zde i porovnání s RVP pro základní umělecké vzdělávání. Tam je jiná struktura. Vzdělávací obsah je členěn na dvě části, na Výtvarnou tvorbu a na Recepce a reflexi výtvarného umění. Tyto části jsou dále rozepsány do několika bodů očekávaných výstupů zvláště pro sedmý ročník základního studia prvního stupně a pro čtvrtý ročník základního studia druhého stupně. Přímo smyslového vnímání se týká jen jeden bod, který je obsažen ve vzdělávacím obsahu Výtvarná tvorba a v očekávaných výstupech sedmého ročníku základního studia prvního stupně. *"Žák vnímá smyslové podněty a vědomě je převádí do vizuální formy prostřednictvím výtvarného jazyka, inspiruje se fantazií nebo realitou, komponuje tvarové, barevné a prostorové vztahy, proměňuje běžné v nezvyklé"* (RVP ZUV, 2010).

Z rozboru Rámcových vzdělávacích programů jasně vyplývá důležitost zařazování takových aktivit ve vyučování nejen výtvarné výchovy, které dávají žákům příležitost umědomovat si, jak sami vnímají a poznávají svět kolem sebe a prožít rozdíly ve vnímání různými lidskými smysly.

2.2 Pedagogický zážitek

Pedagogický zážitek je takový zážitek, který směřuje k poznání a vzdělání. Je využíván nejen v zážitkové pedagogice, ale například i ve výtvarné výchově. *„Bez vnímání, pochopení a citového prožití reality se neobejde tvorba vědce, ani umělce, v přenosu a výhledu ani námi vzdělávaného a vychovávaného dítěte. Věda a umění jsou dvě strany téže mince. Environmentální i výtvarná výchova se dotýká obou stran.“* (Cikánová, Sedlák, 2007, s. 6) Je třeba, *„aby dítě bylo schopno všemi smysly prožít náš svět, aby například vnímalo živly jako*

součást přírodní a lidské síly.“ (Pohnerová, 1992, s.1)

Hovoříme-li o zážitku ve **výtvarné výchově**, nevyhneme se následujícímu úhlu pohledu. Mám nyní na mysli zážitek ve výtvarné výchově obecněji jako estetický prožitek. Estetický prožitek jako vnímání uměleckého díla, nebo jiného objektu působícího na nás esteticky, ale i jako prožitek z vlastní tvorby. Estetický prožitek, stejně jako každý jiný prožitek je ze své podstaty do jisté míry subjektivní záležitostí každého z nás a podle toho se odlišuje. Přesto, že každý člověk je jiný, má jiné zkušenosti, jiné hodnoty, a tak dále, snaží se psychologie nalézt určité společné zákonitosti a znaky, aby mohla představit pečlivě roztríděné poznatky do kategorií. Teď mám na mysli typologii estetického vnímání, tedy rozdělení lidí do určitých skupin, podle společných znaků, podle kterých esteticky vnímají. Uvedu rozdělení podle německého psychologa umění Richarda Müller-Freienfelse, které uvádí i Hazuková a Šamšula (2005). Jde o rozdělení celkem do **pěti typů estetického prožitku**. Jsou to typy senzorický, motorický, imaginativní, intelektuální a emocionální.

Senzorický typ se zaměřuje hlavně na smyslové aspekty vnímaného i vytvářeného uměleckého díla. Důležitý je smyslový zážitek a charakteristiky jako barva, tvar, povrch, zvukové kvality, rytmus a podobně.

Motorický typ vnímá a tvoří prostřednictvím pohybu a to pohybu svého těla, nebo pomocí pohybových představ.

Imaginativní typ využívá bohaté asociace pro své imaginace a fantazii.

Intelektuální typ, jak název napovídá, vnímá a tvoří umělecká díla na základě racionality. Racionálním způsobem konstruuje rozbor díla, vlastního zážitku z něho, nebo pátrá po smyslu díla.

Emocionální typ se nechává "*unášet především svými citovými prožitky*" (Hazuková, 2005, s.119). Emoce jsou prostředkem pro vnímání a tvorbu uměleckého díla lidí takto zaměřených.

Bylo by nerozumné považovat toto rozdělení za obecně platné a konečné. Ale umožňuje dívat se na proces vnímání opět z jiného úhlu pohledu a díky tomuto pluralitnímu nazírání dokázat vidět jeho širší kontext a souvislosti.

Z hlediska smyslového zážitku a vnímání ve výtvarné výchově si neodpustím citovat ještě jedno rozdělení, tentokrát ale rozdělení založené přímo na preferenci určitého typu smyslových vjemů. Tento přístup popsal Löwenfeld a zmiňuje se o něm Uždil, Read i Hazuková a Šamšula (2005). Jde o dělení na dva základní typy lidí.

První skupina osob preferuje zrakové podněty při vnímání uměleckého díla i při vlastní tvorbě. Jde o "**vizuální typ**" lidí. Ti více tíhnou k zobrazení podle skutečnosti a jsou závislí na vizuální realitě okolního světa. Navíc je tato skupina lidí spojována s extrovertním psychologickým typem.

Druhý se nazývá "**haptický typ**" a jeho těžištěm je vnímání a tvorba na základě hmatových vjemů. Spíše než touha po realismu je v zobrazení patrná dekorativnost a barevnost. Haptické kvality umožňují odpoutání se od vizuální reality a větší uplatnění vlastních představ a fantazie. Tento typ odpovídá nejčastěji introvertní psychologické charakteristice.

2.3 *Místo smyslového zážitku v hodině výtvarné výchovy*

"Výtvarná výchova musí čelit užitečnému, byť možná zdánlivě paradoxu: tlak komerční sféry, která produkuje a formuje současnou obrazovou kulturu, na jedné straně ohrožuje existenci oboru jako školního předmětu, protože nabízí nezměrně atraktivnější a snadno přístupné zážitky, než je v možnostech školy, ale zároveň jeho pozici posiluje. Nutí výtvarnou výchovu k rozšiřování sféry působnosti a k potvrzování nezbytnosti a užitečnosti školního předmětu jako součásti vzdělanostní výbavy každého žáka." (Fulková, 2008, s. 302)

Obsah výtvarné výchovy je neskutečně rozsáhlý prostor jakýchkoliv smyslově vnímatelných jevů. Jak probíhá transformace toho obsahu ve vzdělávacím procesu? Na samotném učiteli je, aby se zorientoval a vybral část z tak široké nabídky obsahů. Vybranou část poté musí zpracovat do určité formy jako přípravu na konkrétní výuku. V této fázi učitel vkládá do obsahu vlastní zkušenosti, znalosti a postoje, hledá vhodný námět a způsob výtvarné činnosti. Přitom uvažuje o účinku na žáky, o smyslu dané činnosti a vzdělávacích cílech, kterých je možné danou činností se žáky dosáhnout. Zároveň by měl být zvolený obsah nějakým způsobem pro žáky zajímavý, aby mohl případně sloužit jako motivace k vlastní činnosti. *"Je to možnost, šance, která vyzývá žáky k uplatnění jejich schopností."* (Slavík, 1993, s.19)

Připravený námět a úkol poté prezentuje učitel žákům v hodině. Toto je složitá fáze komunikace, kde se střetávají dva světy – učitele a žáků. Výsledkem tohoto střetnutí je reakce žáků na nabízený úkol a jejich následná činnost. V procesu tvorby dochází k důležité fázi transformace obsahu. Završením celého procesu je pak naplnění učitelem stanovených cílů a to, co žáci získali – tedy nové zkušenosti, znalosti, dovednosti.

"Je zřejmé, že pronikání do obsahu výtvarné výchovy je v první řadě závislé na bezprostředním smyslovém setkání s výtvarnou formou doprovázeném výtvarným zážitkem. Výtvarný zážitek je důsledkem výtvarného vnímání ("vnoření do obrazu")." (Slavík, 1993, s.19)

Pokud se zaměřujeme v tomto procesu na "zážitek", můžeme jej nalézt v několika podobách. Jako **výtvarný** zážitek při vnímání estetických obsahů prezentovaných učitelem. Dále jako bezprostřední **smyslový** zážitek z vlastní tvorby při plnění zadaného úkolu. A poté znovu jako **výtvarný** zážitek při prezentování výtvorů všech žáků, hodnocení a reflexi.

"Reakcí na výtvarný zážitek je vnitřní citová odezva (pocity libosti, rozechvění, znepokojení apod.) a většinou také vnější výpověď, ať již slovní nebo pohybová, výtvarná, hudební atd. Výpověď nelze vnucovat, ale pro učitele i pro žáky je velmi cenná a potřebná jako hlavní pramen kulturního poznávání a sebepoznávání." (Slavík, 1993, s.19)

2.4 *Reflexe jako klíč k zážitku*

Pokud něco "zažijeme", jistě to v nás zanechá určitou zkušenost, pocity, něco, co si mnohem lépe můžeme zapamatovat, než jen například informace vyčtené z textu. *"Ovšem samotný zážitek ještě nestačí k tomu, aby se člověk něco naučil. Rozdíl mezi "rekreačním" zážitkem a "pedagogickým" zážitkem tkví v reflexi. K učení dochází díky zkoumání a zpracování zkušeností, které zážitek vyvolal."* (Pelánek, 2008, s.21)

Závěrečné reflektování celého procesu je jednoznačně klíčovým prvkem k dosažení poznání. Stejně jako zážitková pedagogika staví na zážitku a jeho následné reflexi jako na nejdůležitějších po sobě jdoucích kamenech celého vzdělávacího procesu, uvědomuje si její důležitost samozřejmě i didaktika výtvarné výchovy.

V procesu reflexe by měla být vytvořena vhodná atmosféra pro vzájemné sdílení nově nabytých emocí a zkušeností ze zážitku. To vede nejen k dosažení **poznání** a aplikace získaných zkušeností do života žáků, ale slouží také jako zpětnovazební aparát pro učitele. Na základě reflexe může učitel odhalit problémy, které mohou souviset jednak s připravenou aktivitou samotnou, jednak se skupinou konkrétních žáků a jejich vzájemnými vztahy.

Cílem každé reflexe následující po pedagogicky orientovaném zážitku by mělo být odhalení širších **souvislostí** spojených s tím konkrétním zážitkem. Dále pak rozvíjení vlastní schopnosti učit se na základě prožitých zážitků vlastních i druhých lidí. Učit se ze získaných

zkušeností, ale i uvědomování si chyb.

Asi nejpoužívanější formou reflexe jak v zážitkové pedagogice, tak ve výtvarné výchově je diskuze. Tuto **diskuzi** je třeba, aby učitel vedl a usměrňoval vhodnými otázkami tak, aby žáci dokázali odhalit to, co učitel zamýšlel. V didaktice používáme pro takovou diskuzi termín **reflektivní dialog** a **reflektivní otázky**.

3 Výtvarný projekt na téma Smysly a jeho realizace v praxi

Jako cíl této didaktické části diplomové práce jsem si stanovila připravit **návrh** několika úkolů do hodin výtvarné výchovy. Tyto hodiny měly být zaměřeny na vnímání smysly a dávat tak prostor žákům k rozvíjení smyslové citlivosti a sebepoznávání. Toto téma mne samotnou zajímá a proto jsem se rozhodla jím zabývat. Smyslová citlivost je také přímo součástí popsaných výstupů v RVP, jak je zmíněno již dříve v první části práce.

Navržení výtvarných úkolů byl jen první z několika mých stanovaných cílů. Dále jsem chtěla tyto navržené aktivity **realizovat** přímo ve výuce. Takové možnosti jsem měla dokonce dvě. Jednak v rámci volnočasových aktivit na dětském letním táboře a jednak v průběhu mých druhých pedagogických praxí jako povinného "předmětu" v rámci studia. Protože se tyto prostředí i podmínky velmi lišily, musela jsem i výtvarné úkoly přepracovat a vytvořit ke každému dvě varianty.

Po vytvoření výtvarného projektu, jak jsem souhrnně nazvala výtvarné úkoly a jejich realizaci v praxi jsem hledala možnosti jejich **reflektování**. Chtěla jsem zjistit, zda mnou navržené a realizované hodiny výtvarné výchovy jsou pro žáky přínosné a jestli dávají příležitost k rozvíjení smyslové citlivosti. Kromě otázek zaměřených na žáky mne také zajímala reflexe zaměřená na mne jakožto učitelku. Byly to mé první pedagogické zkušenosti s rolí učitele, když pomínu první praxe v rámci studia, na které jsem se připravovala a zajímalo mne, jak obstojím, jaká budu učitelka.

Asi nejdůležitější fází celé didaktické části pro mne tedy je reflexe z odučených hodin. Zpětná vazba, která mi umožní přemýšlet nad svým osobním přístupem k výtvarné výchově a k roli učitele. Která mi odhalí případné nedostatky a problémy jak v přípravě úkolů samotných, tak potom v jejich realizaci a případně ukáže na cesty, kudy se dají jednotlivé úkoly dále rozvíjet a obohacovat.

Zároveň s vědomím potřeby sdílet mezi učiteli dobré nápady výtvarných úkolů jsem chtěla nakonec vytvořit takový výtvarný projekt, který by mohl být dále využitelný ostatními učiteli výtvarné výchovy. Tento výsledný projekt by měl být upravený na základě reflexe z realizace

původně navržených úkolů. Mohl by sloužit učitelům výtvarné výchovy na druhém stupni základních škol, na gymnáziích a případně i na středních školách.

3.1 *Výtvarný projekt*

Tento výtvarný projekt je zaměřen na lidské smysly, přesněji řečeno skládá se z pěti úkolů, přičemž každý z úkolů je zaměřen na jeden z pěti základních lidských smyslů. Téma lidské smysly jsem si vybrala nejen z vlastního zájmu, ale i proto, že je přímo popsáno ve výstupech výtvarné výchovy v RVP ZV.

Vytvořila jsem celkem dvě verze projektů. Dvě verze proto, že jsem měla možnost realizovat ho v rámci letního dětského tábora v přírodě, což jsem brala jako velký přínos. A poté realizovat ho během praxí z výtvarné výchovy na gymnáziu. Kvůli výrazně odlišným podmínkám obou realizací jsem musela projekt dost upravit a vznikly tak dvě verze.

Jednotlivé úkoly nemají striktně dané pořadí, nenavazují postupně na sebe, nýbrž rozvíjejí téma smyslů pokaždé jiným směrem. Proto je možné realizovat je v jakémkoliv pořadí, nebo si vybrat jen některé z nich. Zároveň je ale možné každý z úkolů dále rozvést do několika na sebe navazujících hodin a doplnit o různé další úhly zkoumání toho tématu. Takto by mohla vzniknout samostatná tematická řada ke každému z pěti smyslů. **Výtvarné řady** „jsou krátké a srozumitelné útvary, které se skládají z několika na sebe navazujících kroků.“ (Roeselová, 2003, s.24). Takto plánuji jednotlivé úkoly projektu rozpracovat někdy v budoucnu.

Formu mého zpracování proto nazývám **výtvarný projekt**. Výtvarné projekty „jsou členité zřetězené celky, které se skládají z několika řad výtvarných prací. Vícepohledové téma je rozvedeno z různých stran.“ (Roeselová, 2003, s. 27) Každý výtvarný projekt je autorským dílem konkrétního pedagoga a vychází z jeho subjektivních zkušeností a osobitého pohledu na svět.

3.2 *Design "výzkumu" a metodologie*

Pojem výzkum jsem uvedla v uvozovkách proto, že moje práce nesplňuje všechny parametry

výzkumu jako takového. Aby se tato práce dala považovat za výzkum, musela bych sebrat více dat k následné analýze. Ta by musela mít různou povahu. Tato data následně jednotlivě vyhodnotit a provést jejich vzájemnou triangulaci pro ověření výsledků. Poté by bylo možné výsledky považovat do určité míry za objektivní – jednalo by se o výzkum.

Přesto čerpám z výzkumných metod a propůjčuji si některé z nich pro účel mé práce. Mým cílem je evaluace navrženého výtvarného projektu v praxi. Pro účel této práce budu tuto část nazývat reflektivní sondou. Vycházím z metodologie kvalitativního výzkumu. (Hendl, 2005)

V průběhu reflektivní sondy jsem postupovala po jednotlivých krocích. Od vlastního návržení samostatných výtvarných úkolů, pro realizaci v přírodě a ve škole, přes vlastní pedagogickou realizaci těchto úkolů, po vytváření reflektivních bilancí jako zdroje dat. Poté následovala vlastní analýza dat a její reflexe a vyhodnocení zjištěných informací. Nakonec následovala úprava výtvarných úkolů do podoby připravené pro využití dalšími učiteli.

Postup:

1. návržení výtvarného projektu na téma smysly
2. realizace navrženého projektu ve vlastní výuce výtvarné výchovy
3. sběr dat v průběhu realizace a po jejím skončení
4. analýza sebraných dat
5. reflexe a vyhodnocení
6. případná aplikace zjištěných závěrů na výtvarný projekt a jeho transformace

Východiskem ke mnou zvolenému postupu byl mimo jiné i reflektivní koncept Donalda A. Schöna. „*Schön, používaje svébytného metaforického jazyka, popisuje průběh reflexe jako dynamické vztahy ve třech fázích: reflection-in-action, reflection-on-action, reflection on reflection-on-action, tedy reflexe v činnosti, reflexe proběhnuvší činnosti a reflektování reflexe činnosti.*“ (Fulková, 2008, s.105)

Následující strukturu specifikující reflektivní sondu čerpám z knihy Hendla (2005) zabývající se kvalitativním výzkumem.

Sledování jedinci

Předmětem mého zkoumání je výtvarný úkol v pedagogickém procesu. Během něho je úkol naplňován a transformován žáky a učitelem. Žáci jsou tedy sledováni ve vztahu k průběhu hodiny a výtvarnému úkolu. Kromě reflexe reakcí žáků také využívám sebereflexi, neboť

jsem neododdělitelnou součástí výchovně vzdělávacího procesu, ve kterém úkoly realizuji.

Při realizaci hodin v **přírodě** byla skupina sledovaných žáků velmi heterogenní z hlediska věku. V rozmezí 12 až 18 let. Pokud jde o poměr mezi dívkami a chlapci, bylo mezi nimi výrazně více chlapců. Celkový počet žáků byl 19. Ještě můžeme vzít v úvahu, že realizace probíhala na letním táboře v podsadových stanech orientovaném na přežití v přírodě a zážitkové aktivity, kterého se zúčastňují převážně více chlapci než dívky a výtvarné aktivity nejsou pro ně očekávanou náplní programu. Zdá se být tedy více pravděpodobné, že by se mezi těmito žáky mohli objevit i někteří se špatnými zkušenostmi s výtvarnou výchovou, nebo s negativním či lhostejným postojem k ní.

Při realizaci ve **škole** byla situace jiná. Každý úkol byl totiž realizován s jinou třídou. Všechny realizace proběhly na gymnáziu. Úkolu Čich se zúčastnilo asi 10 dívek ze čtvrtého ročníku osmiletého gymnázia. Hmat jsem realizovala asi s polovinou třídy jiného čtvrtého ročníku osmiletého gymnázia a Sluch s polovinou druhého ročníku. Chut' pak absolvovali žáci prvního ročníku, kteří chodili na gymnázium v době realizace úkolu teprve třetí měsíc.

Metody sběru dat

Cílem bylo otestovat výtvarné úkoly v praxi prostřednictvím mé přímé výuky. Zvolila jsem tedy metodu pozorování. Při **pozorování** „*nejde jenom o vizuální, ale často i o sluchové, čichové a pocitové vjemy.*“ (Hendl, 2005, s.191) Šlo spíše o skryté pozorování, nezdůrazňovala jsem zbytečně svou badatelskou roli, abych tím neovlivnila chování účastníků. Pozorování bylo zúčastněné a nestrukturované. Probíhalo v přirozené situaci výchovně vzdělávacího procesu.

Pro následnou analýzu jsem vybrala dva způsoby záznamu dat. V prvním případě na letním táboře jsem pomocí písemných poznámek zaznamenávala **výpovědi** žáků k jejich vytvořeným dílům. Protože jsem později usoudila, že potřebuji spíše informace o průběhu celé hodiny a výpovědi žáků nestačí, rozhodla jsem se pro druhou realizaci ve škole využít jinou formu záznamu a sice reflektivní bilanci. Při výběru jsem vycházela z několika předpokladů. Díky mé zúčastněné roli učitele jsem si nemohla dělat podrobné zápisky v průběhu hodiny. Vzhledem k odlišným podmínkám druhé realizace nebylo možné zapisovat výpovědi žáků stejně jako v první realizaci.

Reflektivní bilance se jevila jako nejlepší možnost. Jde o reflektivní písemný záznam učitele o průběhu konkrétní vyučovací hodiny. Tento záznam musí učitel sepsat maximálně do dvou dnů od realizace hodiny. Cílem textu není popsat do detailů průběh celé hodiny včetně

výpovědí, každé reakce a činností. Reflektivní bilance je jednoznačně subjektivním pohledem. Měla by obsahovat důležité situace, činnosti a interakce, které v hodině proběhly. Jejich záznam by měl proběhnout přirozeně na základě emocí učitele z hodiny, průběžné evaluace a sebereflexe, formou souvislého textu v rozsahu okolo jedné strany. Takto sepsané reflektivní bilance byly podkladem pro následnou analýzu.

Prostředí

Letní tábor není úplně obvyklým prostředím pro realizaci výtvarné výchovy. Představuje totiž poměrně komplikované podmínky. Pokusím se nastínit několik pozitiv a negativ na základě vlastních dlouholetých zkušeností vedoucího na těchto táborech.

Jedním z **pozitiv** pro výuku výtvarné výchovy je jistě „volnější“ režim, než ve škole a relativně neomezená doba pro realizaci. Co se nestihne udělat dopoledne, dokončí se odpoledne, případně další den. Výuka není ohraničená zvoněním na začátku i na konci a nenarušují ji přestávky. Další výhodou je, že jsme uprostřed přírody. Kamkoliv pohlédneme, najdeme prostředí plné inspirace, které na nás aktivně působí (zpěv ptáků, vítr, sluneční paprsky, atd.). Další odlišností od školy je fakt, že na místě kde tvoříme, zároveň i „bydlíme“. Domnívám se, že žáci se tak mohou do aktivit hlouběji ponořit, neboť jsou stále na jednom místě prožívají čas tam strávený. Nepřemýšlí nad tím, na jaký kroužek jednou po škole, co na ně čeká až přijedou domů. Navíc nemají možnost (alespoň na našich táborech) používat zařízení, jako jsou mobilní telefony nebo počítače.

Některé aspekty mohou být v určité situaci výhodou, ale v jiné **nevýhodou**. Například volnější režim se může jevit i negativně, pokud je například uprostřed výtvarné činnosti vyhlášena svačina, nebo když se čeká až někteří dokončí práci a ti co mají hotovo jdou mezitím hrát nějaké hry. Při několika výtvarných úkolech jsem narazila na problém únavy. Pokud je totiž výtvarná aktivita zařazena po náročnější pohybové hře, většina dětí se obtížněji soustředí na tvorbu, je unavená a nemá kreativní nápady. V přírodě je také třeba jinak uvažovat o výtvarných technikách kvůli materiálnímu zabezpečení výuky. Tady nevím jestli jde přímo o nevýhodu chybějícího zázemí vybavené třídy, nebo o výhodu práce s přírodními materiály. Záleží na úkolu. Oproti přírodě je školní prostředí v mnoha ohledech odlišné.

Techniky analýzy

Texty reflektivních bilancí jsem podrobila kódování, abych je mohla následně analyzovat. „**Kód** lze charakterizovat jako klíčové slovo, či obecně symbol, který přiřazujeme k určitým částem textů primárních dokumentů.“ (Fulková, 2008, s.305) V prvním kroku jsem provedla

obsahovou analýzu a vyznačila podle mne důležitá slova, nebo slovní spojení. Při výběru jsem uvažovala ve vztahu k cílům zkoumání, totiž ke kritickému zhodnocení proběhlé hodiny, její úspěšnosti, roli učitele, dopadu na žáky a nalezení případných nedostatků a slabín.

Poté následovalo třídění vybraných slov do kategorií. Vytvořila jsem tak například kategorie „aktivita učitele“ a „aktivita žáků“, které pod sebou shrnují slovesa jednotlivých aktivit. Dále pak kategorii „motivace“, která zahrnovala například umělecká díla, se kterými jsem v rámci motivace žáků pracovala a kategorii kázeň, která obsahovala jak porušení ze strany žáků vnímané učitelem, tak opatření ze strany učitele. U některých hodin se objevily zvláštní kategorie jako například „vnější vlivy“, takto jsem označila zvláštní faktory, které ovlivnily průběh hodiny nezávisle na učiteli a žácích.

Následně jsem hledala mezi jednotlivými kategoriemi různé vztahy, které by mi otevřely nové pohledy na vyučovací proces. Například porovnáním četnosti výskytu kategorií „aktivita učitele“ a „aktivita žáků“ vzhledem k časovému průběhu hodiny, jsem mohla odhalit v které fázi hodiny je dominantní aktivita žáků a v které fázi aktivita učitele, případně kdy se obě kategorie vyskytují současně. V této fázi se již analýza prolínala s interpretací. Sepisovala jsem si poznámky a kreslila schemata ke každé hodině. Z nich jsem následně vycházela při závěrečné reflexi.

Pokud jde o přepisy výpovědí žáků o dílech získané na letním táboře, jsou to příliš krátké texty, než abych na ně mohla aplikovat stejný postup analýzy. Zvolila jsem tedy jednodušší přístup a hledala v výpovědích nějaké zákonitosti. Například jsem srovnávala a hledala momenty, ve kterých se shodují, nebo naopak kde se liší. Následně jsem v analýze jednotlivých hodin interpretovala zajímavé a něčím výjimečné výpovědi, abych pak v celkových závěrech upřednostnila shodné prvky většiny výpovědí.

Etické aspekty

Důsledně zachovávám **anonymitu** osob, které se zúčastnily této reflektivní sondy. Nikde neuvádím jejich identifikační údaje, ani jiné informac, které by mohly vést k jejich identifikaci. Používám pouze obecné charakteristiky, které mají význam pro interpretaci dat. V přepisech výpovědí používám jako označení autora výpovědi pouze počáteční písmeno křestního jména. Dále pracuji s obecnými kategoriemi jako je věk, pohlaví nebo školní ročník. Vzhledem k povaze této práce a prostředí sběru dat jsem nepotřebovala získávat informovaný souhlas.

Výzkumník

Moje role se pohybovala na pomezí mezi úplným účastníkem a účastníkem jako pozorovatelem, jak tyto role závisející na míře účasti výzkumníka na dění představuje Hendl (2005). Abych uvedla výtvarné úkoly do praxe, musela jsem vysvětlit účel, který sleduji. Snažila jsem se ale zbytečně nezdůrazňovat mé badatelské cíle a nesdělovat podrobnější informace, aby pokud možno nedošlo k ovlivnění chování účastníků a vnímání mé role jako učitele – ne badatele.

3.3 *Analýza výtvarného projektu Smysly v přírodě*

Tento výtvarný projekt jsem vytvořila speciálně pro pobyt v přírodě. Využívá přírodu a přírodní prostředí k seberealizaci dětí a umožňuje tak zažít výtvarnou tvorbu jinak. Jinak nejen skrze neobvyklé výtvarné úkoly zaměřené na lidské smysly, ale i skrze jiné prostředí nabízející jiné materiály pro tvorbu, seberealizaci a sebepoznávání.

Vytvářím dva výtvarné projekty, protože pobyt dětí v přírodě hodnotím jako neméně důležitý než pobyt ve škole. Považuji za nedostatečné, že na výlet do přírody se v rámci školy, tím myslím za účelem vzdělávání, poznávání v přírodě a poznávání přírody, děti dostanou jen díky obětavému učiteli nebo učitelce, který/á akci připraví, zorganizuje a následně nese všechna rizika a akci zajišťuje v jejím průběhu. Myslím si, že by tato zkušenost pedagogického působení v přírodě měla být umožněna všem dětem a ve větší míře než je tomu dosud. Sama z vlastní zkušenosti vím, že celou střední školu jsme jako třída toužili na takový výlet, třeba i jen víkendový vyjet, ale nenašel se na celé škole pedagog, který by takový výlet pro nás zorganizoval. Možná učitelům chybí kompetence v zajišťování a organizování takových akcí. Já, možná kdybych neměla tolik zkušeností z dětských letních táborů, taky bych se do tohoto organizování příliš nehrnula. Nicméně i proto jsem připravila výtvarný projekt pro takové školní výlety, abych učitele inspirovala a motivovala k jejich realizaci. *"Poznávání přírody je vždy prostředkem a nikoliv samoučelem. Pomáhá dětem a dospělým nalézt sebe samé."* (Witt, 2010, s.7)

3.3.1 Hmat

PŘÍPRAVA HODINY

Námět: Kameny

Východiska: Modrý kámen - Michal Ranný

Průběh hodiny:

1. Libovolná kresebná výtvarná technika: pastelky, voskovky, pastely.
2. Každý si se zavázanýma očima vybere jeden kámen a důkladně si ho osahá. Pojmenuje jeho tvar, strukturu povrchu, velikost a barvu, jakou si myslí, že kámen má. Poté si sundá šátek a přikryje jím kámen tak, aby ho neviděl. Kámen pak namaluje nebo nakreslí podle hmatové paměti. Nakonec porovná skutečný kámen s namalovaným a řekne jak se mu pracovalo, jak se podařilo kámen vystihnout a v čem se liší kámen skutečný od kamene na papíře.

ANALÝZA HODINY

Ve většině výpovědí žáků je vyjádřena **nespokojenost** se samotným procesem tvorby, nebo s výsledným dílem, případně obojí. V diskuzi nad výtvarnými pracemi odpovídali žáci na tyto otázky. Jak se ti tvořilo? Jak se ti podařilo vystihnout ten kámen? Trefil jsi barvu a tvar? *"Blbě, neviděl jsem to. V plánu jsem to měl udělat růžový. Tvářilo se to (modrá) jako černá barva."* (výpovědi)

Při analýze jsem si uvědomila, že výpovědi žáků se nevztahují přímo k řešenému problému převádění hmatového zážitku do vizuální podoby, ale hodnotí pouze vizuální kvality výsledného obrazu. Považuji proto za nutné pozměnit **otázky** pokládané učitelem, aby se více zaměřily na samotnou podstatu úkolu. Navrhuji například tyto změny. Podařilo se ti vystihnout ten hmatatelný zážitek? Ten hmatový dojem z předmětu? Hmatatelnou strukturu? Velmi zajímavá by mohla být varianta tohoto úkolu, kdyby žáci měli za úkol tvořit ten kámen podle hmatu z hlíny.

V průběhu tohoto úkolu se objevila velmi zajímavá situace, která nesouvisela tolik s úkolem samotným, ale s výtvarnou technikou. Žáci měli na stolech k dispozici pastelky, voskovky, olejové a suché pastely. Právě suché pastely zaujaly jednoho žáka natolik, že nebyl schopen plně se soustředit na zadaný úkol a splnit ho. *"Moc se mi to nepodařilo, nevystihl jsem to. Šlo to (tvoření), akorát mě kousl šmoula (obarvil se celý suchým pastelem na modro)."* Učitel: *Vy jste ve škole nikdy nepracovali se suchým pastelem?* Žák: *Ne, protože by to dopadlo takhle."* (výpovědi) Učitel i žáci nechápali, když viděli chlapce, který si modrým suchým pastelem nabarvil celý obličej, ruce až k rukávům trička a nohy k šortkám. Jeho fascinace novým

výtvarným prostředkem a jeho nečekanými možnostmi byla překvapující.

Když uvážím, že chlapci bylo v té době 12 let a dosud se neseťkal během výtvarné výchovy se suchými pastely, jistě stojí za to uvažovat nad současnou výtvarnou výchovou na školách a jejím posláním.

3.3.2 Čich

PŘÍPRAVA HODINY

Námět: Přírodní parfém

Východiska: Salvator Dalí – Afrodite z Knidu v krajině, Dalího parfémy

Průběh hodiny:

1. Posadíme se s dětmi na palouk a očicháme různé materiály na dosah. Ukážeme si jak rozemnout lístek mezi prsty a přičichnout – očicháme hluchavku, travu, kopřivu, mátu, Prsty nikdy neolizovat v případě, že by rostlina byla jedovatá. Na co vůně působí? Na naše pocity, představy, paměť. S vůní se nám vybaví v paměti určitá vzpomínka, která je s ní spojena.
2. Úkolem dětí bude vytvořit vlastní přírodní parfém. Řekneme si krátce o složení parfému. Ukážeme si parfém od Salvátora Dalího.

Parfém Salvador Dali - Sea and Sun: *Lehký a svěží vánek plný jemně sladké a příjemné vůně letních květin, španělská vesnička s rozpálenými cestami a stínem starých stromů, vínem a katalánskou kytarou – to vše představuje Dalího parfém Sea and Sun.*

Sladce svěží vůni vyvolávají vodní květy skryté v srdci parfému. Plynoucí čas, tikot starých hodin a tiché burácení mořských vln plných svěžesti ve vás vzbudí modrý leknín a lotosový květ. Nádech moře v parfému vás zchladí jako kostka ledu v horkých dnech a tóny zralého ovoce (kumquatu, meruňky a černého rybízu) vás naopak zahřeje u srdce.

Flakón je inspirován řeckou mytologií, byl vytvořen podle malby Dalího „Afrodité z Knidu“.

Složení:

- *Hlava: Kumquat (druh mandarinky), meruňka, černý rybíz*
- *Srdce: Frézie, modrý leknín, lotosový květ*

- *Základ: Cedrové dřevo, pižmo, ambra*
1. Děti si najdou voňavé přísady do svého parfému. Na něj si pak vyrobí flakón s víčkem z plastových kelímků a jiných materiálů, které budou k dispozici, za pomoci izolepy, nůžek, Na něj přilepí etiketu s názvem parfému a složením.
 2. Nakonec svůj parfém odprezentují ostatním.

ANALÝZA HODINY

Z výpovědí je patrné, že tvorba parfémů všechny žáky velmi **zaujala** a bavila. Dávali si záležet s hledáním a výběrem přísad, s designem flakónů i s vymýšlením názvů a s prezentací. Přestože by někomu mohl tento úkol připadat zaměřený spíše na dívky, neprojevil se rozdíl v nadšení nebo angažovanosti chlapců a dívek. *"Tohle se nedá popsat. Mám tam mládě muchomůrky a rostlinu na H, kterou si nepamatuju. Taková lesní pachů'. Nazval jsem to parfém proti smrti. Vytvořeno pro spolužáky."* (výpovědi) Dokonce jsem zjistila, že chlapci používali při své prezentaci většinou obsáhlejší výpovědi než dívky. Prezentace dalšího chlapce: *"Růžový sen. Pro všechny zájemce, ale zatím jen v malých dávkách. Je to ve fázi vývoje. Když se nám to povede, pak snad to půjde do celého světa. Maliny a houba, nejspíš holuběnka. Nádech malin má naladit snovou atmosféru pro uživatele."* (výpovědi) Zatímco někteří se nechali unášet představami skutečných parfémů, jiní zůstávali myšlenkami v realitě. *"Nijak se nejmenuje, jen otázka, jestli vážně ho chceme používat. "Vážně to chceš?" - doporučuje se nepoužívat. Malina, jehličí a nějaký list. Pro koho ani nevím."* (výpovědi)

Žáci byli upřímně nadšení, že mohou sbírat v přírodě co chtějí a suroviny různě mačkat, míchat a vytvářet nevábně působící kašičky a podobné hmoty. Tento druh činnosti mne, když jsem byla dítě, také velmi bavil. Na druhou stranu když byly parfémy hotové, nechali jsme je stát nějakou dobu na stole a poté když začaly hmoty plesnivět jsme je všechny vyhodili. Někteří žáci si své výtvořky chtěli ubránit a odvézt domů. Diskutovali jsem proto společně o přírodních materiálech a potravinách a jejich destruktivních procesech **rozkladu**. Tady by bylo zajímavé navázat na land-art a proměnu výtvarných děl v přírodě v průběhu času.

Vůbec toto téma **"stálosti v čase"** žákovských výtvarných projevů v rámci výtvarné výchovy je velmi zajímavé. Když si totiž díla žáci nemohou vzít domů a tam uložit, shromažďuje je ve škole učitel. Ten si vytváří svůj archiv prací, nebo školní archiv, který každopádně jednou skončí vyhozen v koši, neboť díla neustále přibývají a pak už není kam je ukládat.

3.3.3 Sluch

PŘÍPRAVA HODINY

Námět: Hudba lesa

Východiska: Olga Karlíková

Průběh hodiny:

1. Nejprve dětem řekneme co je abstraktní umění. Abstraktní umění je umění, které nezobrazuje žádné konkrétní reálné předměty. Jsou to plochy barev, linie, tvary, které mohou vyjadřovat například naše pocity, myšlenky, představy, hudbu, vůni, chuť, Umělkyně Olga Karlíková kreslila a malovala různé zvuky. Každý zvuk mohl mít svůj zvláštní tvar a barvu.
2. Poté jim zadáme úkol. Vezměte si papír a barvy a najděte si každý místo v okolní přírodě, které se vám líbí. Tam se posaďte a chvíli naslouchejte zvukům lesa se zavřenýma očima. Snažte se například přiřadit jednotlivým zvukům určité barvy. Malujte v průběhu poslouchání, nebo až poté. Můžete využít techniku kresby nebo malby (vodovky, voskovky, pastely, pastelky, ...). Na konci představte dílo ostatním a popište zvuky, které jste malovali.
3. Na závěr se děti ptáme: Jaké to pro tebe bylo? Co ti dělalo největší potíže? Proč?

ANALÝZA HODINY

Tento úkol se ukázal jako ne úplně jednoduchý. Žáci museli pracovat individuálně i když by raději byli společně ve skupinkách. To se projevilo ve výpovědích. Někteří řekli, že je to nebavilo, někteří se snažili poslouchat zvuky lesa, ale jiní do toho mluvili a rušili tak ostatní, což se objevuje ve velkém množství výpovědí. *"Černý je smích E a je černý protože ruší. Modrej vítr, hnědý cvrček, zelený šumění listů, červený jak teče řeka a žlutý, že zpíval ptáček. A fialový má být hrom."*(výpovědi) Pokud žáci znázorňují zvuky rozhovorů a vnímají je jako negativní a rušivé, dávají jim většinou černou, někdy červenou barvu. *"Tahle červená je zahřmění, přehlušilo všechno. Žlutě je tlumený hovor a postupně přerůstá do červené, což už je rušivý hovor, chechtání..."* (výpovědi)

Jen několik žáků se rozhodlo vzdálit se od ostatních tak daleko, aby je hovor nerušil a oni

mohli skutečně plnit zadání úkolu a snažit se vnímat zvuky přírody. *"Takže tady, jak všichni vidíte, je modrá, žlutá a červená barva. Modrá znázorňuje potok u kterého jsem stál, seděl a ležel. Tady byl v potoku ostřejší zvuk, který jsem nedokázal identifikovat. Žlutá znázorňuje slunce, které moje uši zaznamenaly trochu jinak. Pak zahřmělo, ale bylo to takové rozdělené. Nejdřív silné, pak slabé, pak zase silné, potom zase slabé."* (výpovědi) U této výpovědi je velmi zajímavý prvek slunce, který se objevil jako záznam zvuku v obraze. Z toho je patrné, jak komplexní je proces vnímání a i když se soustředíme cíleně na podněty přicházející z konkrétního smyslového receptoru, můžeme vnímat i další podněty stejně intenzivně.

I v dalších dílech se objevují jiné než sluchové vjemy, které se svou intenzitou vtisknou i do výsledné kresby. *"Takže toto červené je hrom, oranžový je potok a to zelený byl vítr, byl dost hlasitý. A to červený byl mravenec co mě štvál."* (výpovědi) A ještě jedna zajímavá výpověď, která sice dílo zesměšňuje, nicméně podstata sdělení je podle mne pravdivá. Totiž že žák nejsilněji vnímal sám sebe a své tělo a nedokázal svou percepci zaměřit jinam. *"Tohle byl můj tlukot srdce a tady už mi nějak to srdíčko chcípalo. A tady jsem slyšel, že někde opustil andělíčka."* (výpovědi)

Úkol celkově hodnotím pozitivně, myslím si, že každý žák si prožil chvíli vnímání a mohl si zjednodušeně uvědomit co a jak vnímá.

3.3.4 Chut'

PŘÍPRAVA HODINY

Námět: Lesní lahůdka

Východiska: Claes Oldenburg

Průběh hodiny:

1. Ukážeme si lahůdky od Oldenburga a řekneme si co za umění dělal a proč. Poté zadáme dětem úkol.
2. Děti mají za úkol vytvořit z dostupných přírodních materiálů iluzi jídla, které mají rádi, nebo na které mají zrovna chuť. Cílem je oklamat zrak a probudit chuť diváka. Nakonec díla vystavíme a poznáváme společně co je co.

ANALÝZA HODINY

Téma jídla velmi silně oslovilo všechny žáky. Rozeběhli se do lesa a hledali nejvhodnější materiál pro své kuchařské umění. Tentokrát většina pracovala individuálně, objevilo se jen několik málo dvojic. S **nadšením** také své výtvary následně prezentovali. Mnoho z nich bylo obtížné uhodnout. Objevili se tak například bonbóny, hranolky s masem, pendreky, elfský chléb, marcipánový dort, lízátko, slimouščí mechový závin, bageta se šiškovou náplní, špíz, maršmelouny na klacku, hamburger, nebo čokoláda.

Většina žáků vypověděla, že zahlédli kolem sebe nějaký materiál a dostali na něco chuť, tak je napadlo že to zkusí vytvořit. "*Klobása na klacíku. Měl jsem na ni chuť. Klacík byl vedle mě a šišek strašně moc.*" (výpovědi) Celkově bych tento úkol charakterizovala jako zábavný, relativně jednoduchý a přínosný.

Jako poslední ještě uvedu jedno dílo vymykající se zadání úkolu i myšlenkové úrovni ostatních žáků. Přesto mne toto dílo velice oslovilo a dodalo celému tématu jiný rozměr. Jeden chlapec našel v lese dvě bílé umolousané plastové trubičky od lízátek. Svázal je provázkem do kříže a řekl: "*Křížek. Nemůžu pořád myslet na jídlo, obžerství je jeden ze sedmi hříchů, a tak jsem ho udělal, abychom si to připomněli.*" (výpovědi) Jeho vysvětlení šokovalo i děti i učitele, ale následovalo jednoznačně pozitivní hodnocení.

3.3.5 Zrak

PŘÍPRAVA HODINY

Námět: Ozvláštnění krajiny

Východiska: Land-art – Andy Goldsworthy, Ivan Kafka, Richard Long, Christo

Průběh hodiny:

1. Představíme dětem land-art a jednotlivá díla demonstrující různé přístupy k tvorbě. Land art je umění, které využívá přírodní materiály a pracuje s konkrétním místem v přírodě.
2. Úkolem dětí bude ve skupinách vytvořit land-art. Najít vhodné místo, vymyslet vhodný nápad a vhodně do krajiny zasáhnout. Něco pozměnit, zakrýt, zdůraznit, doplnit, přemístit, ubrat, přerovnat, ...

3. Nakonec obejdeme společně všechny díla a děti je krátce představí.

ANALÝZA HODINY

Jedna ze skupin žáků vytvořila na břehu potoka porostlém dlouhou trávou japonskou **zahradu**. Tady je zajímavý myšlenkový postup, který tvorbě předcházel. *"Víš jak jsou japonské zahrady z jednobarevného písku? Trsy trávy se dají tvarovat, dá se z nich udělat všechno možné. Poté, co jsem půl hodiny kreslila do trávy, mě napadlo, že se tam dá udělat relaxační koutek. Zadarmo, stačí hrábě a dá se udělat cokoliv."*(reflektivní bilance) Zaujalo mne jakým způsobem žáci nad svým dílem přemýšlí – nejde jim o jednorázový akt, kdy umělec zanechá v přírodě svou stopu a odejde. Oni v té přírodě žijí během letního tábora a z této perspektivy ji také vnímají. Nevytvářejí jednorázovou stopu, ale přímo relaxační koutek, tedy místo, na které se chtějí vracet.

Další zajímavá práce žáků také reflektuje samotný pobyt na letním táboře, ale tentokrát mnohem výrazněji. Poskládali v lese na zemi materiál, který tam našli do tvaru starého budíku se zvonkem. *"Já jsem totiž viděla kořeny v tomto tvaru a napad mě budík. Je to vidět. Divákovi to má říct, aby stihl rozsvíčku. Prý se to vypíná tak, že se rozkope zvonek."*(reflektivní bilance)

A do třetice odlišný přístup k tvoření v přírodě. *"Nejdřív jsem tady chtěl postavit latrínu, ale řekl mi H, že je to nesmysl. Tak teď je to pevnost. Je tam katapult, který hází šišku, tady padá kámen, tadyhle je most, tohle je nedostavěná hlídací věž, tady se může schovat člověk a svalit kámen na nepřítele. A šnek je příšera co děsí. Tady je klacek a když se posune, tak spadne."* Přestože žáci mohli pracovat ve skupinách, našlo se několik chlapců jako byl tento, kteří tvořili sami. Toto dílo neodráží tak zjevně pobyt na táboře, ale spíše bohatý vnitřní svět plný imaginací a touhu chlapce odpoutat se od reality.

Přestože jsem v analýze poukázala na témata ovlivňující výslednou tvorbu žáků výrazněji než učitelem použitá motivace, nepovažuji tuto hodinu za neúspěšnou. Přisuzuji ale velký vliv prostředí, kde takovéto výtvarné aktivity probíhají – tedy ve škole, nebo na táboře?

3.4 *Analýza výtvarného projektu Smysly ve škole*

Tento výtvarný projekt chci nabídnout učitelům pro oživení a ozvláštnění výuky výtvarné

výchovy, nebo třeba jen k inspiraci. Je upravenou formou projektu v přírodě. Některé úkoly se liší jen v detailech, jiné podstatně. Všechny ale vyžadují od učitele specifickou přípravu a nabízejí žákům nové zkušenosti a vědomosti z oblasti sebepoznávání, vnímání, umění i kultury.

Jednotlivé úkoly obou projektů nemají striktně dané pořadí a návaznost. Každý z úkolů může učitel rozvést na samostatnou výtvarnou řadu. Každý úkol začíná motivací, někdy krátkou, někdy propracovanou. Záleží na učiteli, kolik chce věnovat její přípravě. A každý úkol obsahuje to nejdůležitější – prezentaci hotových výtvorů žáků a společnou reflektivní diskuzi.

3.4.1 Hmat

PŘÍPRAVA HODINY

Námět: Kresba podle hmatu

Východiska: vnímání povrchu a struktury hmatem

Výtvarný úkol: Se zavázanýma očima si vyberte každý jeden předmět a důkladně ho osahujte. Zkoumejte jaký má povrch, tvar, váhu, barvu, ... Předmět vraťte, odvažte si šátky a nakreslete ho. Krátce řekněte co to asi bylo za předmět a jaký je. Na konci najděte předmět, který jste měli v ruce na začátku a položte ho vedle kresby. Krátce řekněte co je to za předmět a jak si myslíte, že se vám podařilo ho vystihnout.

Pomůcky: šátky, suché pastely, fixativ, papíry A3, taška s předměty (mýdlo zafílcované ve vlně, parůžek, korkový špunt, klubko vlny, kámen, dřevo, proutěná koule, látková kytka, plyšový medvídek, ...)

Průběh hodiny: Výklad, motivace: Několik obrázků - řekněte z jakého materiálu to je, jaký to má povrch, co byste cítili, kdybyste na to sáhli. Co všechno vnímáme hmatem. Teď si to zkusíme přesně obráceně - vjemy získané hmatem zobrazit abychom se na ně mohli podívat.

Zadáme úkol, a vše řídíme. Po dokončení necháme každého krátce říct, co si myslí, že měl za předmět a jaký asi podle ohmatání je. Pak předměty vysypeme na lavici a necháme každého si ten svůj najít. Nakonci prezentace a reflexe.

Předběžné časové rozvržení hodiny.

- 10 minut - motivace

- 5 minut - ohmatání předmětu
- 30 minut - kresba
- 10 minut - prezentace
- 10 minut - prezentace a reflexe

ANALÝZA HODINY

Z analýzy této hodiny vyvstává nejvýrazněji mnou navržená kategorie **kázeň**. V této třídě jsem se poprvé setkala s žáky, kteří cíleně a systematicky narušovali hodinu, neustále na sebe upozorňovali a úkoly plnili v nejkratším možném čase a s co nejmenším vynaloženým úsilím. Přestože jsem dopředu věděla že jde o problémovou třídu, dokonce jsem byla v této třídě na jedné hodině hospitace, byl kontakt s žáky z pozice učitele řídicího celou hodinu pro mne překvapující. Nevěděla jsem jak mám na jejich "sabotáž" reagovat. Několikrát musela žáky ukáznit učitelka a zasáhnout tak do hodiny. O to větší význam přikládám analýze této hodiny a reflektivním úvahám nad možnými řešeními takovýchto situací, se kterými se ještě nepochybně setkám. Možná by stálo za úvahu věnovat při přípravě budoucích učitelů i větší prostor právě kázni a řešení takovýchto situací.

Pokud jde o hodnocení naplnění **cílů** této hodiny, z reflektivní bilance vyplývá, že hlavní dění hodiny se soustředilo na žáky, kteří ji narušovali. To byl také zřejmě jejich cíl. Učitel zaměřoval své vnímání a energii hlavně na ně, nemohl se tak plně věnovat plánovanému průběhu hodiny, všem důležitým detailům a ostatním žákům. Přestože všechny části úkolu byly splněny a díla vytvořena, neměla jsem z hodiny dobrý pocit. Netroufám si tak hodnotit, zda se podařilo naplnit cíle hodiny. U některých žáků snad ano.

Učitelka zhodnotila mou hodinu tak, že podle ní byl zadaný úkol pro ně příliš **jednoduchý** a proto "zlobili". Já toto vysvětlení nepovažuji za uspokojivé. Velká část žáků tiše plnila během hodiny pokyny a nedávali najevo, že by se nudili, nebo by to bylo pro ně příliš jednoduché. Samozřejmě je možné, že pokud by úkol byl dostatečně složitý a pro problémové žáky přitažlivý, hodina by proběhla klidněji protože by se soustředili na ten úkol. Troufám si ale odhadovat, že chování žáků pramení mimo jiné ze vztahů ve třídě a patří do kompetence třídního učitele, aby s takovou třídou odpovídajícím způsobem pracoval.

3.4.2 Čich

PŘÍPRAVA HODINY

Námět: Vlastní parfém

Východiska: Salvator Dalí – Afrodite z Knidu v krajině, Dalího parfémy

Výtvarný úkol: Najděte vhodnou kombinaci přísad a vytvořte svůj vlastní parfém. Vytvořte pro něj flakón s víčkem a nezapomeňte v něm nechat otvor pro čichání. Dejte na něj etiketu s názvem a složením. Svůj parfém ostatním představte jako novinku na trhu.

Pomůcky: pytlíčky s kořením (skořice mletá, kmín mletý, koriandr, vanilka, ...), třecí miska s tloučkem, izolepa, nůžky, papír, pastelky, fixy, plastové kelímky různých tvarů

Průběh hodiny: Nejdříve rozdáme žákům pytlíčky s kořením, necháme je otevřít a očichat. Ptáme se, co si představí když vůni ucítí? Jak by tu vůni popsali? Potom ukážeme obraz Dalího – Afrodite z Knidu a krátce představíme autora a jeho tvorbu. Navážeme ukázkou jeho parfémů a přečteme popis jednoho z nich: Parfém Salvador Dali - Sea and Sun: *Lehký a svěží vánek plný jemně sladké a příjemné vůně letních květin, španělská vesnička s rozpálenými cestami a stínem starých stromů, vínem a katalánskou kytarou – to vše představuje Dalího parfém Sea and Sun.*

Sladce svěží vůni vyvolávají vodní květy skryté v srdci parfému. Plynoucí čas, tikot starých hodin a tiché burácení mořských vln plných svěžesti ve vás vzbudí modrý leknín a lotosový květ. Nádech moře v parfému vás zchladí jako kostka ledu v horkých dnech a tóny zralého ovoce (kumquatu, meruňky a černého rybízu) vás naopak zahřejí u srdce.

Flakón je inspirován řeckou mytologií, byl vytvořen podle malby Dalího „Afrodité z Knidu“.

Složení:

- *Hlava: Kumquat (druh mandarinky), meruňka, černý rybíz*
- *Srdce: Frézie, modrý leknín, lotosový květ*
- *Základ: Cedrové dřevo, pižmo, ambra*

Vysvětlíme krátce jak se vyrábí parfémy a z čeho se skládají a poté už zadáme úkol. Po vytvoření parfémů následuje jejich prezentace před třídou.

ANALÝZA HODINY

Tato hodina byla výjimečná tím, že to byla první hodina mých druhých praxí. Z kódování reflektivní bilance se vynořil zajímavý řetězec na sebe navazujících klíčových momentů, který jsem u jiné hodiny neodhalila. Prvním prvkem řetězu jsou **obavy** učitele před hodinou a při její důkladné přípravě. Ty ovlivnily přípravu rozsáhlé a detailní **motivace**. Ta měla za následek probuzení velkého zájmu žáků o úkol a jejich **aktivní** zásahy do průběhu hodiny. Celý řetězec končí **kladným** hodnocením učitelů i žáků. Učitelka "*řekla, že takhle krásně to tam ještě nevonělo*" (reflektivní bilance).

Zajímavé je, že tato hodina je velmi pozitivně hodnocena všemi zúčastněnými stranami, přestože obsahuje i mnoho **negativních** momentů. Od již zmíněných obav učitele, přes nemožnost promítat prezentaci na plátno, přes nejistotu v projevu učitele, až po nedodržení pokynů učitele žáky. Nic z toho ale nehrálo tak důležitou roli, aby to výrazněji ovlivnilo úspěch hodiny.

3.4.3 Sluch

PŘÍPRAVA HODINY

Námět: Kresba zvuku

Východiska: Olga Karlíková

Výtvarný úkol: Poslouchejte 3 různé nahrávky a vytvořte kresbou záznam zvuku pro každou nahrávku zvlášť. Zkuste poznat, o jaké zvuky jde. Snažte se přiřadit jednotlivým zvukům určité barvy, tvary, linie. Kreslete v průběhu poslouchání, nebo až poté. Na konci řekněte, která nahrávka byla na zaznamenání pro vás nejjednodušší. Potom představte jedno dílo ostatním a popište zvuky, které jste kreslili. Každý papír podepište z druhé strany křestním jménem a označte číslem nahrávky - 1.2.3.

Pomůcky: papíry A3, pastelky, pastely, voskovky, ...

Průběh hodiny: Nejprve ukážeme obrazy Olgy Karlíkové a práme se, co zobrazují. Na nich si řekneme co je abstraktní umění. Abstraktní umění je umění, které nezobrazuje žádné konkrétní reálné předměty. Jsou to plochy barev, linie, tvary, které mohou vyjadřovat například naše pocity, myšlenky, představy, hudbu, vůni, chuť, Umělkyně Olga Karlíková kreslila a malovala různé zvuky. Každý zvuk mohl mít svůj zvláštní tvar a barvu.

Poté jim zadáme úkol. Snažte se přiřadit jednotlivým zvukům určité barvy, tvary, linie. Kreslete v průběhu poslouchání, nebo až poté. Pak pustíme připravené nahrávky.

1. Zvuky lesa a přírody: (https://www.youtube.com/watch?v=gkXpKU_7BpM)
2. Zvuky města - Metro linka C: (https://www.youtube.com/watch?v=AaJq4_fGCCc)
3. Hudba z filmu Frida Kahlo - Burn it blue: (<https://www.youtube.com/watch?v=25-JZp0CqsY>)

Na konci představte dílo ostatním a popište zvuky, které jste kreslili. Na závěr se děti ptáme: Jaké to pro tebe bylo? Co ti dělalo největší potíže? Proč?

Předběžné časové rozvržení hodiny:

- 5 minut – motivace
- 5 minut - příprava pomůcek
- 15 minut - první nahrávka
- 15 minut - druhá nahrávka
- 15 minut - třetí nahrávka
- 15 minut prezentace

ANALÝZA HODINY

Při analýze reflektivní bilance mne zaujala nová kategorie, která vyvstala z mnou okódovaných slov. Šlo o problém **kázně**, která se v průběhu hodiny proměňovala. Hledala jsem možné souvislosti s dalšími kategoriemi. Zjistila jsem, že ukázněnost žáků se výrazně zhoršila během poslechu druhé nahrávky. Dále jsem analyzovala práce žáků a hledala možné vysvětlení. V průběhu první nahrávky zvuků lesa žáci "Byli tiše a soustředili se na práci."(reflektivní bilance). Většině žáků se podařilo abstraktní výtvarné vyjádření slyšených zvuků. Při druhé nahrávce "bylo znát, že je to tak nebaví,"(reflektivní bilance). Při třetí nahrávce potom "bylo znát, že na ně ta melodie působí a že i vnímání její obsah"(reflektivní bilance).

Došla jsem nakonec k závěru, že zdrojem nekázně byla právě ta druhá nahrávka, jejíž zvukovou stopu měli žáci nakreslit. Šlo o nahraný zvuk z jízdy metrem včetně hlášení stanic. Většina žáků se ve výsledných dílech nedokázala vyhnout **reálnému zobrazení**. Někteří se

snažili ztvárnit přímo vagóny vlaku metra, někteří kreslili mapu trasy metra se zastávkami. Z toho vyplývá, že tyto zvuky, použité jako východisko pro jejich abstraktní vyjádření, byly pro žáky příliš blízké realitě. Žáci se v představách nedokázali odpoutat od konkrétních reprezentací reality, které jim zvuky metra evokovaly.

Otázkou zůstává, zda jde o chybný výběr nahrávky a raději bych měla doporučit zvuky, které nejsou tolik známé pro žáky. Myslím si ale, že se tento neúspěch dá naopak využít pro lepší pochopení samotného obsahu zamýšleného učiva. Pokud žáci budou mít před sebou své tři výtvary a některý z nich bude abstraktní a některý z nich nebude, sami na sobě si lépe uvědomí na základě jakých představ tvořili, v čem spočívá hlavní rozdíl abstraktního a konkrétního a jak může být obtížné tvořit abstraktně. Kromě toho si mohou uvědomit, že naše smysly – v tomto případě sluch – jsou součástí složitého komplexního procesu vnímání, který je ovlivňován naším myšlením.

Na konci hodiny jsem se setkala s tím, že žáci *"s prezentací nemají mnoho zkušeností a bojí se a nechtějí před třídou prezentovat."* (reflexivní bilance) Každý nakonec něco ke svým dílům řekl, ale nepochybně by bylo potřebné, aby prezentovali častěji a získali tak jistotu ve svém projevu a nestyděli se. Myslím si, že v dnešní době jsou **prezentační dovednosti** jednou z podstatných složek úspěchu na trhu práce. V uvažování tohoto problému v kontextu hodiny se ještě nabízí otázka, zda ostych a nechuť k prezentaci nepramení s pocitu, že výsledná díla se žákům nepovedla. Na tuto otázku bohužel neznám odpověď, protože o ní uvažuji až na základě analýzy dat a nemám tak již možnost ověřit ji otázkami u žáků.

Ještě se vrátím na úplný začátek hodiny a pozastavím se nad **materiálním zabezpečením** výuky. První odstavec reflexivní bilance, téměř jedna její čtvrtina, je věnován této problematice. Z toho vyplývá jak důležitou roli v kontextu této hodiny hrála. Abych mohla z počítače pouštět zvuk, musel učitel přinést z domova vlastní repráčky a zapojit je. Dozvěděla jsem se, že počítače ve třídách mají na škole teprve třetí měsíc. Protože projektor umí používat jen učitel, paní učitelka mi našla reprodukce, které jsem chtěla pro motivaci v knize v její rozsáhlé knihovně v kabinetě.

Myslím si, že v dnešní době by měla mít každá škola vybavenou výtvarnou třídu k promítání prezentací a pouštění zvuku. Vždyť jak jinak sobě i žákům usnadnit a urychlit výuku dějin umění, než promítanou prezentací? Jak jinak učit žáky vizuální gramotnosti a orientaci ve vizuální a multimediální kultuře dnešního světa jinak, než pomocí multimediálních prostředků?

Posledním důležitým fenoménem, který se z procesu kódování dat této hodiny vynořil, je **čas**. Sledovala jsem a porovnávala míru aktivity učitele a žáků v průběhu hodiny a ve vztahu k událostem. Z důvodu "nekázně" při druhé nahrávce se průběh hodiny oproti původnímu odhadu urychlil. Na konci hodiny tak zbývalo několik minut, které jsem musela vyplnit svou aktivitou já. Doporučuji proto, doplnit přípravu na tuto hodinu tak, aby lépe vyplňovala výukový čas.

3.4.4 Chut'

PŘÍPRAVA HODINY

Námět: Falešná pochoutka

Východiska: Claes Oldenburg

Výtvarný úkol: Pracujte ve skupinách po 2-3. Vytvořte z látek iluzi jídla, které máte rádi, nebo na které máte chuť. Potom jednotlivá díla představte a nechte ostatní hádat co to je.

Pomůcky: látky, nitě, jehly, špendlíky, nůžky, papírové zdobené talíře, ...

Průběh hodiny:

Ukážeme si lahůdky od Oldenburga a řekneme si co za umění dělal a proč.

Poté zadáme dětem úkol.

Když mají hotovo, hádáme, co je co.

Každá skupina prozradí co vytvořila a proč zrovna to.

ANALÝZA HODINY

Reflexivní bilance končí větou, která je zhodnocením celé proběhlé hodiny. "*Z hodiny jsem měla dobrý pocit, myslím si, že děti to moc bavilo a paní profesorce se to také líbilo.*"(reflexivní bilance) Z analýzy vyplývá, že toto **téma** i technika zpracování skutečně všechny žáky oslovila. Navzdory tomu, že museli pracovat s látkami, jehlou a nití, nevnímali to ani jeden z chlapců negativně, naopak si nechtěli nechat ani poradit a vzpomínali na různé stehy, které se kdy učili.

Většina hodiny byla naplněna soustředěnou **aktivitou** žáků. Když jsem neobcházela třídu, sami za mnou chodili s dotazy "*jak to mají vycpat*"(reflexivní bilance). Byli velmi aktivní.

Jedna dívka za mnou dokonce přišla a ptala se, jestli je odteď budu učit "výtvarku".

Po prezentaci hotových prací *"několik žáků přišlo prosit, jestli si to nemohou nechat"*(reflektivní bilance). Slíbila jsem jim tedy, že po výstavě z praxí na Pedf UK jim jejich díla přinesu a budou si je moci vzít.

Je otázka, do jaké míry nadšení žáků z této hodiny závisí na jejich **věku**. Byl to první ročník osmiletého gymnázia, tedy jako šestá třída základní školy. Doporučuji vyzkoušet tuto hodinu na starších žácích a porovnat úspěšnost. Na druhou stranu téma jídla je velmi blízké každému člověku v každém věku, nevidím tedy důvod proč by tento úkol nemohl bavit i žáky střední školy.

3.4.5 Zrak

PŘÍPRAVA HODINY

Námět: Ozvláštnění krajiny

Východiska: Land-art – Andy Goldsworthy, Ivan Kafka, Richard Long, Christo

Výtvarný úkol: Každý vymyslete vhodný zajímavý zásah do krajiny na fotografii a zakreslete ho tam. Poté svůj nápad prezentujte ostatním. Rozdělte se na skupiny. Najděte vhodné místo, vymyslete vhodný nápad a vhodně změňte prostředí třídy. Můžete něco pozměnit, zakrýt, zdůraznit, doplnit, přemístit, ubrat, přerovnat, ... Nakonec svou práci opět prezentujte.

Pomůcky: vytištěné barevné fotografie krajiny pro každého žáka, fixy, pastelky, všechno co je ve třídě

Průběh hodiny: Nejdříve představíme žákům land-art a vysvětlíme jeho podstatu. Představíme několik autorů a jejich děl.

Poté necháme žáky, aby si rozebrali fotografie krajiny a každý navrhnul drobný zásah do krajiny. Poté necháme všechny, aby svoje návrhy prezentovali a diskutujeme. Ptáme se Proč? Jak? a podobně.

Necháme žáky rozdělit se na tvůrčí týmy a ozvláštnit prostředí školní třídy. Mohou použít libovolný materiál. Svou práci zase nakonec obhájí před ostatními.

ANALÝZA HODINY

Tento úkol jsem bohužel nemohla na praxích vyzkoušet, protože mi nebyla dána další příležitost. Učitelka rozhodla, že potřebuje s třídami probírat dějiny umění, nebo se zabývat jinými tématy. Tato hodina tedy neprošla analýzou.

3.5 *Shrnutí a závěry*

V průběhu reflektování všech úkolů v přírodě na letním táboře jsem si všimla několika zásadních rozdílů od realizací ve školním prostředí. Z analyzovaných dat i z mých subjektivních zkušeností vyplývá, že pro žáky byl po celou dobu velmi důležitý **sociální** aspekt ve všech fázích výchovně vzdělávacího procesu. Většinou převládala touha tvořit společně s někým, individuální přístup jsem musela explicitně zadat a trvat na něm. Prezentace hotových děl obvykle trvala dlouho, protože se vždy rozvíjel řetězec navazujících reakcí ze strany ostatních žáků. Pokud úkol nabízel svobodnější možnosti pojetí, byla díla ovlivněna právě sociálním prostředím letního tábora. To jsem si uvědomila hlavně na základě jednoho díla skupiny dívek na téma Zrak. Dívky vytvořily z materiálů, které na místě našly obraz budíku.

Celkově jsem tak v jednotlivých úkolech podcenila vliv specifického **prostředí** na letním táboře. Myslím si, že jednotlivé úkoly by měly umožnit nejen rozvíjet smyslovou citlivost žáků, ale zároveň umožnit reflektovat právě to odlišné prostředí, které je pro žáky jednoznačně tím nejintenzivněji vnímaným tématem a od kterého se nejsou schopni snadno oprostit ani ve výtvarných aktivitách.

Zároveň jsem přesvědčena, že toto odlišné chování žáků vychází z povahy prostředí **školy**. Ve škole jsou žáci připraveni vnímat pokyny učitele a bezvýhradně je plnit, jinak může přijít trest. Ať už ve formě slovní nebo písemné. Kázeň je ve škole všudypřítomná. Dodržováním školního řádu počínaje a mlčením o hodinách konče. Na letním táboře toto najednou chybí. Žáci nejsou svázáni ani řádem, ani rozvrhem hodin, ani učiteli. Vztah vedoucí na táboře – účastník tábora je mnohem méně formální. Vše probíhá volněji, klidněji.

Prostředí letního tábora je také zvláštní tím, že tam přijedou žáci, kteří mohou mít naprosto odlišné dosavadní **zkušenosti** s výukou výtvarné výchovy. Což se jistě projeví nejrůznějšími nečekanými situacemi jako v průběhu realizací mých hodin.

Zatímco úkoly v přírodě ovlivňovalo prostředí tábora, ve škole jsem vnímala jako velký vliv na mou výuku **materiální** zabezpečení. Od první hodiny jsem se setkávala s problémy, které

podle mého názoru výuku i učitele výtvarné výchovy silně omezují a snižují tak kvalitu výuky žáků. Mluvím o nemožnosti promítat prezentaci na plátně a o chybějících reproduktorech, které musel učitel donést vlastní. Jak mohou být žáci seznamováni z dnešní multimediální kulturou, která je všude kolem nás pomocí reprodukcí z knih?

Zajímavým fenoménem, který se z analýzy vynořil je **čas**. Zatímco hodina ve škole musí být přesně naplánována a vyčerpána do poslední minuty, na letním táboře může čas plynout volněji. Co se nestihne dopoledne, dodělá se odpoledne. Čas také ve vztahu k výsledným dílům. Když žáci vytváří z přírodních materiálů, měli by vědět o trvanlivosti svých děl, přemýšlet o nich. Tato problematika mi v přípravách hodin chyběla, proto jí mohu díky analýze do výsledných příprav doplnit.

Asi nejintenzivněji ze všech potřebných úprav vnímám potřebu lepší a důkladnější **reflexe** s žáky na konci hodin. V praxi jsem si ověřila, že reflektivní otázky jsou klíčem k dobírání se vzdělávacích cílů se žáky. Tyto otázky ale musí být skutečně přesně zaměřené, aby reflektovaly to, co mají. Reflexe, která proběhla v mých hodinách byla dle mého názoru nedostatečná, což vycházelo z mého začátečnického podcenění reflexe a neuvědomění si obtížnosti přesného zaměření se na cíle hodiny.

Úkol na téma **hmat** hodnotím pozitivně v obou úpravách, přestože jeho realizace ve škole proběhla s problémovou třídou a hodina tak byla poznamenaná kázeňskými problémy. Považuji ale za nutné upravit reflektivní otázky a více je směřovat k hmatovému zážitku žáků, neboť z jejich výpovědí bylo patrné, že nejsou se svými díly spokojeni. Otázky totiž byly příliš mířené na vizuální srovnání reálného předmětu a díla vytvořeného na základě hmatového zážitku.

Téma **čich** se ukázalo jako velmi úspěšné u žáků. Výroba vlastního parfému bavila nejen dívky, ale stejně i chlapce. Obě modifikace úkolu tedy považuji za povedené a pro žáky přínosné. Ve finální přípravě hodin jsou doplněné některé reflektivní otázky jako u všech úkolů. Parfémy vytvořené z přírodních materiálů na táboře otevírají, jako i některé jiné úkoly, diskuzi o trvalosti výtvarného díla v čase.

Úkol na téma **sluch** hodnotím celkově jako velmi přínosný v obou realizacích. V obou hodinách se objevil zajímavý moment hodný reflexe a cíleného využití při dalších realizacích. V případě letního tábora šlo o to, že někteří žáci zaznamenávali i věci vnímané jinak než sluchem. Tento fakt si podle mne zaslouží ze strany učitele zájem a rozvedení diskuze se žáky na téma vnímání. Ve škole šlo o problém s jednou z poslouchaných nahrávek. Zvuky této

nahrávky vytvářeli v mysli žáků natolik konkrétní představy, že se většinou nedokázali vyhnout konkrétnímu zobrazení. Je otázka, zda z tohoto důvodu nahrávku vyměnit za jinou, nebo naopak s tímto jevem počítat a rozvinout s žáky na toto téma diskuzi, která jim umožní lépe vnímat rozdíl mezi abstraktním a konkrétním obrazným vyjádřením.

Během hodiny sluch na letním táboře se ještě vyskytla jedna organizační chyba ze strany učitele. Žáci se měli za úkol individuálně rozprostřít po lese, ale místo toho zůstali blízko sebe a někteří rušili ostatní rozhovorem. Pokud má dojít k soustředěnému vnímání zvuků přírody, musí k tomu učitel zajistit žákům vhodné podmínky. Celkově ale dopadl úkol v obou případech dobře.

Téma **chut'** mělo velký úspěch v obou realizacích. Navíc by se případně tyto úkoly mohly realizovat i v obou prostředích. Ve školní třídě by bylo možné tvořit z toho, co by tam žáci našli a naopak na letním táboře by bylo možné šít ze zbytků látek napodobeniny jídla. Námět jídla je pro žáka velice lákavý a vzniká tak dobrá motivace pro tvorbu. Přípravu tohoto úkolu jsem pozměnila jen doplněním reflektivních otázek na závěr hodiny. Právě na základě těchto otázek se totiž dobíráme se žáky vzdělávacích cílů.

Úkol zaměřený na **zrak** mohu hodnotit jen z jedné realizace v přírodě, neboť během praxí mi nebylo umožněno jej realizovat. Na průběh tohoto úkolu a výsledná díla žáků mělo velký vliv prostředí letního tábora, kde se realizace odehrála. Některá díla jej přímo, nebo nepřímo reflektovala. Objevil se problém ve volnosti utváření skupin. Někteří žáci ve velkých skupinách se totiž příliš nezapojovali do procesu tvorby. Proto je třeba, aby učitel velikost skupin předem omezil. Na druhou stranu se našli introvertní žáci, kterým vyhovovala samostatná tvorba. V hodině chyběla diskuze o trvalosti tohoto typu výtvarných děl v čase. Toto téma k land-artu neodmyslitelně patří a proto považuji za důležité ho do hodiny doplnit. Celkově hodnotím tuto připravenou hodinu pozitivně a oceňuji úpravy, které přinesla její analýza.

Díky analýze reflektivních bilancí a výpovědí žáků se mi podařilo odhalit mnoho nedostatků jak v přípravě hodin, tak v procesu výuky mne – učitele. Celou reflektivní sondu proto považuji za velmi úspěšnou a přínosnou jednak pro mou sebereflexi a budoucí praxi, jednak pro jiné budoucí nebo začínající učitele a dále i pro učitele, kteří by chtěli využít připravené hodiny ve své výuce.

3.6 *Návrh upraveného výtvarného projektu*

3.6.1 Smysly v přírodě

Téma: HMAT

Námět: Kameny

Časový rozsah: cca 60 minut

Věková skupina: 11 – 17 let

Očekávaný výstup z RVP:

- žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie
- žák ověřuje komunikační účinky vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci

Východiska: Modrý kámen - Michal Ranný, vnímání struktury povrchu

Průběh hodiny:

1. Varianta A – kresebná výtvarná technika: pastelky, voskovky, pastely.
Varianta B – prostorová výtvarná technika: hlína.
2. Každý si se zavázanýma očima vybere jeden kámen a důkladně si ho osahá. Pojmenuje jeho tvar, strukturu povrchu, velikost a barvu, jakou si myslí, že kámen má. Poté si sundá šátek a přikryje jím kámen tak, aby ho neviděl. Kámen pak nakreslí/vymodeluje podle hmatové paměti.
3. Nakonec učitel pokládá reflektivní otázky a žáci hovoří o svých dílech.

Reflektivní otázky: Podařilo se ti vystihnout ten hmatatelný zážitek? Ten hmatový dojem z předmětu? Hmatatelnou strukturu? Jaké to bylo? Jak se ti tvořilo? Co jsi vnímal/a jinak když jsi měl/a zavázané oči? Co tě na tomto úkolu překvapilo? Co jsi objevil nového?

Co se osvědčilo v praxi: Žáci ochotně splnili neobvyklý postup tvorby se zavázanýma očima i dodrželi pokyny učitele a nepodváděli.

Na co si dát pozor: Reflektivní otázky učitele by měly směřovat k odhalení hmatového

zážitku ve výsledných dílech žáků a ne jen hodnotit jejich vizuální podobnost s předmětem.

Téma: ČICH

Námět: Přírodní parfém

Časový rozsah: cca 60 minut

Věková skupina: 11 – 17 let

Očekávaný výstup z RVP:

- žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie
- žák ověřuje komunikační účinky vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci

Východiska: Salvator Dalí – Afrodite z Knidu v krajině, Dalího parfémy

Průběh hodiny:

1. Posadíme se s žáky na palouk a očicháme různé materiály na dosah. Ukážeme si jak rozemnout lístek mezi prsty a přičichnout – očicháme hluchavku, trávu, kopřivu, mátu, Prsty nikdy neolizovat v případě, že by rostlina byla jedovatá. Na co vůně působí? Na naše pocity, představy, paměť. S vůní se nám vybaví v paměti určitá vzpomínka, která je s ní spojena.
2. Úkolem žáků bude vytvořit vlastní přírodní parfém. Řekneme si krátce o složení parfému. Ukážeme si parfém od Salvátora Dalího.

Parfém Salvador Dali - Sea and Sun: *Lehký a svěží vánek plný jemně sladké a příjemné vůně letních květů, španělská vesnička s rozpálenými cestami a stínem starých stromů, vínem a katalánskou kytarou – to vše představuje Dalího parfém Sea and Sun.*

Sladce svěží vůni vyvolávají vodní květy skryté v srdci parfému. Plynoucí čas, tikot starých hodin a tiché burácení mořských vln plných svěžesti ve vás vzbudí modrý leknín a lotosový květ. Nádech moře v parfému vás zchladí jako kostka ledu v horkých dnech a tóny zralého ovoce (kumquatu, meruňky a černého rybízu) vás naopak zahřejí u srdce.

Flakón je inspirován řeckou mytologií, byl vytvořen podle malby Dalího „Afrodité z Knidu“.

Složení:

- *Hlava: Kumquat (druh mandarinky), meruňka, černý rybíz*
 - *Srdce: Frézie, modrý leknín, lotosový květ*
 - *Základ: Cedrové dřevo, pižmo, ambra*
1. Žáci si najdou voňavé přísady do svého parfému. Na něj si pak vyrobí flakón s víčkem z plastových kelímků a jiných materiálů, které budou k dispozici, za pomoci izolepy a nůžek na něj přilepí etiketu s názvem parfému a složením.
 2. Nakonec svůj parfém odprezentují ostatním. Učitel v průběhu pokládá reflektivní otázky a na závěr diskutuje s žáky o omezené trvanlivosti jejich výrobů.

Reflektivní otázky: Jak jsi vybíral/a název parfému? Jaké bylo vytváření parfému? Jak se ti podařilo namíchat vůni? Podle čeho jsi vybíral přísady? Pro koho jsi parfém tvořil/a? Co ses dozvěděl/a nového? Co tě v průběhu překvapilo?

Co se osvědčilo v praxi: Překvapilo mne, jak si žáci dokázali poradit jen s plastovými kelímkami, izolepou a nůžkami a barevnými papíry a vytvořit velmi zajímavé tvary flakónů.

Na co si dát pozor: Velmi důležitá je při tomto úkolu bezpečnost. Učitel musí žáky důkladně poučit o možné jedovatosti některých rostlin, což znamená, že si musejí důkladně umýt ruce po práci a nesmí si v průběhu olizovat prsty, ani se dotýkat očí a podobně.

Téma: SLUCH

Námět: Hudba lesa

Časový rozsah: cca 60 minut

Věková skupina: 11 – 17 let

Očekávaný výstup z RVP:

- žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie
- žák ověřuje komunikační účinky vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci

Východiska: Olga Karlíková, abstraktní x konkrétní zobrazení

Průběh hodiny:

1. Nejprve žákům řekneme co je abstraktní umění. Abstraktní umění je umění, které nezobrazuje žádné konkrétní reálné předměty. Jsou to plochy barev, linie, tvary, které mohou vyjadřovat například naše pocity, myšlenky, představy, hudbu, vůni, chuť, Umělkyně Olga Karlíková kreslila a malovala různé zvuky. Každý zvuk mohl mít svůj zvláštní tvar a barvu. Ukážeme několik reprodukcí jejích děl a vysvětlíme.
2. Poté jim zadáme úkol. Vezměte si papír a barvy a najděte si každý místo v okolní přírodě, které se vám líbí. Tam se posaďte a chvíli naslouchejte zvukům lesa se zavřenýma očima. Snažte se například přiřadit jednotlivým zvukům určité barvy, nebo tvary. Kreslete v průběhu poslouchání, nebo až poté. Na konci představte dílo ostatním a popište zvuky, které jste kreslili.
3. Na závěr pokládá učitel reflektivní otázky a diskutuje s žáky.

Reflektivní otázky: Jaké to pro tebe bylo? Co ti dělalo největší potíže? Proč? Zobrazil/a jsi i něco jiného než zvuky? Proč? Co ses dozvěděl/a nového? Co tě překvapilo?

Co se osvědčilo v praxi: Žáci nezaznamenávali jen slyšitelné podněty, ale i například slunce, nebo tlukot vlastního srdce. Považuji za přínosné o tom s nimi mluvit v širším kontextu vnímání a nezůstat jen u vnímání sluchového.

Na co si dát pozor: Žáci by se měli individuálně od sebe vzdálit tak, aby spolu nemohli komunikovat a rušit tak ostatní.

Téma: CHUŤ

Námět: Lesní lahůdka

Časový rozsah: cca 60 minut

Věková skupina: 11 – 17 let

Očekávaný výstup z RVP:

- žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie
- žák ověřuje komunikační účinky vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci

Východiska: Claes Oldenburg a jeho zvětšeniny jídel

Průběh hodiny:

1. Ukážeme si zvětšeniny jídel od Oldenburga a necháme žáky hádat, z jakého materiálu jsou. Dále jim vysvětlíme co za umění dělal a proč. Poté zadáme úkol.
2. Žáci mají za úkol vytvořit z dostupných přírodních materiálů iluzi jídla, které mají rádi, nebo na které mají zrovna chuť. Cílem je oklamat zrak a probudit chuť diváka.
3. Nakonec díla vystavíme a poznáváme společně co je co. Autoři své výtvořiny představí ostatním. Učitel položí reflektivní otázky a diskutuje s žáky.

Reflektivní otázky: Co bylo pro tebe obtížné? Proč? Co bylo naopak snadné? Proč? Jakou roli u tvého tvoření hrála chuť? Jak se ti podařilo tvým výtvořem vyvolat chuť k jídlu? Co ses dozvěděl/a nového? Co tě překvapilo?

Co se osvědčilo v praxi: Toto téma žáky velmi oslovilo a nadšeně tvořili i diskutovali o možnostech, co všechno se dá z přírodních materiálů "uvařit".

Na co si dát pozor: Opět na bezpečnost, protože hrozí, že žáci seberou něco jedovatého. Je třeba dohlédnout, aby si po práci důkladně umyli ruce.

Téma: ZRAK

Námět: Ozvláštnění krajiny

Časový rozsah: cca 60 minut

Věková skupina: 11 – 17 let

Očekávaný výstup z RVP:

- žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie
- žák ověřuje komunikační účinky vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci

Východiska: Land-art – Andy Goldsworthy, Ivan Kafka, Richard Long, Christo

Průběh hodiny:

1. Představíme žákům land-art a jednotlivá díla demonstrující různé přístupy k tvorbě. Land-art je umění, které využívá přírodní materiály a pracuje s konkrétním místem v přírodě.
2. Úkolem žáků bude ve skupinách vytvořit land-art. Najít vhodné místo, vymyslet

vhodný nápad a vhodně do krajiny zasáhnout. Něco pozměnit, zakrýt, zdůraznit, doplnit, přemístit, ubrat, přerovnat, ...

3. Nakonec obejdeme společně všechna díla a žáci je krátce představí odstatním. Učitel pokládá reflektivní otázky a diskutuje s žáky.

Reflektivní otázky: Proč jste si vybrali zrovna toto místo? Jaký smysl má vaše dílo v krajině? Co bylo pro vás na úkolu nejtěžší? Proč? Co bylo naopak snadné? Proč? Co jste se dozvěděli nového? Co vás překvapilo?

Co se osvědčilo v praxi: Přestože úkol byl zadán pro práci ve skupinách, našli se žáci, kteří chtěli tvořit individuálně. To jsem jim umožnila. Byli to žáci spíše introvertní a tvořili pod vlivem svých bohatých fantazijních představ, jak bylo patrné z prezentace.

Na co si dát pozor: Žáci by neměli vytvářet příliš početné skupiny, protože potom někteří tvoří a někteří nedělají nic. Doporučila bych stanovit učitelem maximální velikost skupiny na například tři žáky.

3.6.2 Smysly ve škole

Téma: HMAT

Námět: Kresba podle hmatu

Časový rozsah: dvě vyučovací hodiny výtvarné výchovy

Věková skupina: žáci druhého stupně základních škol a gymnázií

Očekávaný výstup z RVP:

- žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie
- žák ověřuje komunikační účinky vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci

Východiska: vnímání povrchu a struktury hmatem

Výtvarný úkol: Se zavázanýma očima si vyberte každý jeden předmět a důkladně ho osahujte. Zkoumejte jaký má povrch, tvar, váhu, barvu, ... Předmět vraťte, odvažte si šátky a nakreslete ho. Krátce řekněte co to asi bylo za předmět a jaký je. Na konci najděte předmět,

který jste měli v ruce na začátku a položte ho vedle kresby. Krátce řekněte co je to za předmět a jak si myslíte, že se vám podařilo ho vystihnout.

Pomůcky: šátky, suché pastely, fixativ, papíry A3, taška s předměty (mýdlo zafílcované ve vlně, parůžek, korkový špunt, klubko vlny, kámen, dřevo, proutěná koule, látková kytka, plyšový medvídek, ...)

Průběh hodiny: Výklad, motivace: Několik obrázků - řekněte z jakého materiálu to je, jaký to má povrch, co byste cítili, kdybyste na to sáhli. Co všechno vnímáme hmatem. Teď si to zkusíme přesně obráceně - vjemy získané hmatem zobrazit abychom se na ně mohli podívat.

Zadáme úkol, a vše řídíme. Po dokončení necháme každého krátce říct, co si myslí, že měl za předmět a jaký asi podle ohmatání je. Pak předměty vysypeme na lavici a necháme každého si ten svůj najít. Nakonci prezentace a reflexe.

Reflexivní otázky: Podařilo se ti vystihnout ten hmatatelný zážitek? Ten hmatový dojem z předmětu? Hmatatelnou strukturu? Jaké to bylo? Jak se ti tvořilo? Co jsi vnímal/a jinak když jsi měl/a zavázané oči? Co tě na tomto úkolu překvapilo? Co jsi objevil/a nového? Co bylo podle tebe nejtěžší? Proč? Co bylo naopak snadné?

Co se osvědčilo v praxi: Žáci ochotně splnili neobvyklý postup tvorby se zavázanýma očima i dodrželi pokyny učitele.

Na co si dát pozor: Reflexivní otázky učitele by měly směřovat k odhalení hmatového zážitku ve výsledných dílech žáků a ne jen hodnotit jejich vizuální podobnost s předmětem. Poměrně složitý průběh hodiny vyžaduje dobrou koordinaci ze strany učitele a spolupráci ze strany žáků.

Téma: ČICH

Námět: Vlastní parfém

Časový rozsah: dvě vyučovací hodiny výtvarné výchovy

Věková skupina: žáci druhého stupně základních škol a gymnázií

Očekávaný výstup z RVP:

- žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie

- žák ověřuje komunikační účinky vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci

Východiska: Salvador Dalí – Afrodite z Knidu v krajině, Dalího parfémy

Výtvarný úkol: Najděte vhodnou kombinaci přísad a vytvořte svůj vlastní parfém. Vyrobtě pro něj flakón s víčkem a nezapomeňte v něm nechat otvor pro čichání. Dejte na něj etiketu s názvem a složením. Svůj parfém ostatním představte jako novinku na trhu.

Pomůcky: pytlíčky s kořením (skořice mletá, kmín mletý, koriandr, vanilka, ...), třecí miska s tloučkem, izolepa, nůžky, papír, pastelky, fixy, plastové kelímky různých tvarů

Průběh hodiny: Nejdříve rozdáme žákům pytlíčky s kořením, necháme je otevřít a očichat. Ptáme se, co si představí když vůni ucítí? Jak by tu vůni popsali? Potom ukážeme obraz Dalího – Afrodite z Knidu a krátce představíme autora a jeho tvorbu. Navážeme ukázkou jeho parfémů a přečteme popis jednoho z nich: Parfém Salvador Dali - Sea and Sun: *Lehký a svěží vánek plný jemně sladké a příjemné vůně letních květin, španělská vesnička s rozpálenými cestami a stínem starých stromů, vínem a katalánskou kytarou – to vše představuje Dalího parfém Sea and Sun.*

Sladce svěží vůni vyvolávají vodní květy skryté v srdci parfému. Plynoucí čas, tikot starých hodin a tiché burácení mořských vln plných svěžesti ve vás vzbudí modrý leknín a lotosový květ. Nádech moře v parfému vás zchladí jako kostka ledu v horkých dnech a tóny zralého ovoce (kumquatu, meruňky a černého rybízu) vás naopak zahřejí u srdce.

Flakón je inspirován řeckou mytologií, byl vytvořen podle malby Dalího „Afrodité z Knidu“.

Složení:

- *Hlava: Kumquat (druh mandarinky), meruňka, černý rybíz*
- *Srdce: Frézie, modrý leknín, lotosový květ*
- *Základ: Cedrové dřevo, pižmo, ambra*

Vysvětlíme krátce jak se vyrábí parfémy a z čeho se skládají a poté už zadáme úkol. Po vytvoření parfémů následuje jejich prezentace před třídou.

Reflexivní otázky: Jak jsi vybíral/a název parfému? Jaké bylo vytváření parfému? Jak se ti podařilo namíchat vůni? Podle čeho jsi vybíral přísady? Pro koho jsi parfém tvořil/a? Co bylo pro vás na úkolu nejtěžší? Proč? Co bylo naopak snadné? Proč? Co jste se dozvěděli nového? Co vás překvapilo?

Co se osvědčilo v praxi: Téma i úkol žáky nadchnul. Míchali parfémy a vyráběli flakóny originálních tvarů. I na prezentaci si dali záležet a bylo vidět, že je to baví.

Na co si dát pozor: Pro tento úkol je potřeba poměrně velké množství neobvyklého materiálu, učitel jej musí zajistit. Pozor aby se žáci příliš nezabrali do míchání jednotlivých surovin a měli ještě dostatek času na tvorbu flakónu.

Téma: SLUCH

Námět: Kresba zvuku

Časový rozsah: dvě vyučovací hodiny výtvarné výchovy

Věková skupina: žáci druhého stupně základních škol a gymnázií

Očekávaný výstup z RVP:

- žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie
- žák ověřuje komunikační účinky vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci

Východiska: Olga Karlíková, abstraktní x konkrétní obrazné vyjádření

Výtvarný úkol: Poslouchejte 3 různé nahrávky a vytvořte kresbou záznam zvuku pro každou nahrávku zvlášť. Zkuste poznat, o jaké zvuky jde. Snažte se přiřadit jednotlivým zvukům určité barvy, tvary, linie. Kreslete v průběhu poslouchání, nebo až poté. Na konci řekněte, která nahrávka byla na zaznamenání pro vás nejjednodušší a která nejtěžší. Potom představte jedno dílo ostatním a popište zvuky, které jste kreslili. Každý papír podepište z druhé strany křestním jménem a označte číslem nahrávky - 1.2.3.

Pomůcky: papíry A3, pastelky, pastely, voskovky, ...

Průběh hodiny: Nejprve ukážeme obrazy Olgy Karlíkové a práme se, co zobrazují. Na nich si řekneme co je abstraktní umění. Abstraktní umění je umění, které nezobrazuje žádné konkrétní reálné předměty. Jsou to plochy barev, linie, tvary, které mohou vyjadřovat například naše pocity, myšlenky, představy, hudbu, vůni, chuť, Umělkyně Olga Karlíková kreslila a malovala různé zvuky. Každý zvuk mohl mít svůj zvláštní tvar a barvu.

Poté jim zadáme úkol. Snažte se přiřadit jednotlivým zvukům určité barvy, tvary, linie.

Kreslete v průběhu poslouchání, nebo až poté. Pak pustíme připravené nahrávky.

1. Zvuky lesa a přírody: (https://www.youtube.com/watch?v=gkXpKU_7BpM)
2. Zvuky města - Metro linka C: (https://www.youtube.com/watch?v=AaJq4_fGCCc)
3. Hudba z filmu Frida Kahlo - Burn it blue: (<https://www.youtube.com/watch?v=25-JZp0CqsY>)

Na konci představte dílo ostatním a popište zvuky, které jste kreslili. Na závěr učitel pokládá reflektivní otázky.

Reflektivní otázky: Jak se ti dařilo kreslit zvuky? Jakou roli hrál při úkolu sluch? Jaké hlavní rozdíly jste slyšeli mezi nahrávkami? Co bylo pro vás na úkolu nejtěžší? Proč? Co bylo naopak snadné? Proč? Co jste se dozvěděli nového? Co vás překvapilo

Co se osvědčilo v praxi: Přestože druhá nahrávka dělala žákům problémy s abstrahováním, považují za přínosté diskutovat s žáky právě o těchto problémech na konci hodiny.

Na co si dát pozor: Druhou nahrávku žáci zpracovali velmi rychle, protože pro ně byla příliš konkrétní a bylo obtížné převádět ji do abstraktní podoby. To urychlilo dění celé hodiny, že na konci zbylo několik minut. Doporučuji proto, mít v záloze připravenou ještě nějakou drobnou aktivitu.

Téma: CHUŤ

Námět: Falešná pochoutka

Časový rozsah: dvě vyučovací hodiny výtvarné výchovy

Věková skupina: žáci druhého stupně základních škol a gymnázií

Očekávaný výstup z RVP:

- žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie
- žák ověřuje komunikační účinky vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci

Východiska: Claes Oldenburg a jeho zvětšeniny jídel

Výtvarný úkol: Pracujte ve skupinách po 2-3. Vytvořte z látek iluzi jídla, které máte rádi, nebo na které máte chuť. Potom jednotlivá díla představte a nechte ostatní hádat co to je.

Pomůcky: látky, nitě, jehly, špendlíky, nůžky, papírové zdobené talíře, ...

Průběh hodiny: Ukážeme si lahůdky od Oldenburga a řekneme si, co za umění dělal a proč.

Poté zadáme žákům úkol.

Když mají hotovo, hádáme, co je co.

Každá skupina prozradí co vytvořila a proč zrovna to.

Na závěr učitel pokládá reflektivní otázky.

Reflektivní otázky: Podle čeho jste se rozhodovali co budete tvořit? Jakou roli hrála v tvorbě chuť? Co bylo pro vás na úkolu nejtěžší? Proč? Co bylo naopak snadné? Proč? Co jste se dozvěděli nového? Co vás překvapilo?

Co se osvědčilo v praxi: Téma bylo žákům velmi blízké. Nadšeně vymýšleli, tvořili i prezentovali. Přestože jsem očekávala, že chlapci nebudou mít tolik zkušeností se šitím, opak byl pravdou.

Na co si dát pozor: Žáci mohou počátku vymýšlet složité tvary a nedokážou správně odhadnout kolik času jim zabere ušít jen malý kousek. Doporučuji v průběhu tvorby se žáky často konzultovat a vést je ke zjednodušení pracovních postupů, aby vše stihli bez problémů dokončit.

Téma: ZRAK

Námět: Ozvláštnění krajiny

Časový rozsah: dvě vyučovací hodiny výtvarné výchovy

Věková skupina: žáci druhého stupně základních škol a gymnázií

Očekávaný výstup z RVP:

- žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie
- žák ověřuje komunikační účinky vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci

Východiska: Land-art – Andy Goldsworthy, Ivan Kafka, Richard Long, Christo

Výtvarný úkol: Každý vymyslete vhodný zajímavý zásah do krajiny na fotografii a

zakreslete ho tam. Poté svůj nápad prezentujte ostatním. Rozdělte se na skupiny. Najděte vhodné místo, vymyslete vhodný nápad a vhodně změňte prostředí třídy. Můžete něco pozměnit, zakrýt, zdůraznit, doplnit, přemístit, ubrat, přerovnat, ... Nakonec svou práci opět prezentujte.

Pomůcky: vytištěné barevné fotografie krajiny pro každého žáka, fixy, pastelky, všechno co je ve třídě

Průběh hodiny: Nejdříve představíme žákům land-art a vysvětlíme jeho podstatu. Představíme několik autorů a jejich děl.

Poté necháme žáky, aby si rozebrali fotografie krajiny a každý navrhnul drobný zásah do krajiny. Poté necháme všechny, aby svoje návrhy prezentovali a diskutujeme. Pokládáme reflektivní otázky.

Necháme žáky rozdělit se na tvůrčí týmy a ozvláštnit prostředí školní třídy. Mohou použít libovolný materiál. Svou práci zase nakonec obhájí před ostatními.

Reflektivní otázky: Proč sis vybral/a zrovna tuto část krajiny? Jaký smysl má tvůj zásah v krajině? Jak by vypadal ve skutečnosti? Proč jste si vybrali zrovna toto místo ve třídě? Jaký smysl má vaše dílo? Co se s ním dál stane? Co bylo pro vás na úkolu nejtěžší? Proč? Co bylo naopak snadné? Proč? Co jste se dozvěděli nového? Co vás překvapilo?

Co se osvědčilo v praxi: Tento úkol jsem bohužel neměla příležitost v praxi otestovat.

4 Autorská tvorba

Abych dokázala lépe reflektovat výtvarné úkoly navržené pro žáky, otestovala jsem některé z nich sama na sobě.

Zároveň jsem ale nechtěla vytvářet jednotlivé oddělené práce, jako tomu bylo u žáků. Při realizaci na praxích ve škole jsem každý úkol dělala s jinou třídou, nebylo tedy možné pojmut jednotlivé úkoly do nějakého celku. Nechtěla jsem jen plnit stejná zadání jako žáci, ale hledat jejich nové možnosti a souvislosti. Zajímalo mne, zda lze navržené úkoly více propojit do jednoho **celku**.

V případě autorské tvorby byl pro mne tento koncept základním prvkem vybraných úkolů. Všechny jsem totiž realizovala v blízkém prostoru i čase. Z pěti úkolů koncipovaných na základě lidských smyslů jsem si pro svou autorskou práci vybrala tři z nich. A to sluch, hmat a čich. Zatímco zadání pro sluch a hmat zůstalo nezměněno, čich jsem musela poupravit, aby bylo možné vytvořit podle mých představ celek.

Jak již bylo řečeno, spojovacím prvkem celé práce je **čas a prostor**. Časem byl jeden víkend a prostorem nádherná příroda Českého Ráje u hradu Kost. Mým cílem se stalo prozkoumat a zmapovat toto místo v konkrétním čase třemi vybranými lidskými smysly a vytvořit z tohoto průzkumu výtvarný plošný záznam. Podmínku plochy jsem zvolila jako jeden z jednotlicích prvků.

Jako první jsem realizovala **sluchový** úkol. Postupovala jsem podle svého zadání pro žáky. Seděla jsem v lese na mechu a se zavřenýma očima poslouchala zvuky. Pak jsem vzala do ruky pastelky a kreslila to, co jsem slyšela. Formát papíru pro mne představoval to místo, kde jsem seděla. Zvuky, které byly nejvýraznější jsem zaznamenala blíže k hornímu okraji papíru. Zvuky méně výrazné spíš blíže dolnímu okraji papíru. Zvuky, které ke mě přicházely zleva se nacházejí blíže k levému kraji a zvuky zprava blíže pravému kraji papíru. Spodní vrstvu kresby tvoří zelená plocha ve tvaru kruhu. Ta znázorňuje šumění lesa, které tvořilo podklad všech dalších zvuků. Cvrkání cvrčků byl také stálý zvuk na pozadí, který znázorňují světle hnědé linky uprostřed šumění stromů. Dvě výrazné červené linie táhnoucí se horizontálně přes celý obraz zachycují nepříjemné bzučivé zvuky dvou komárů. Ostatní záznamy patří ptačímu zpěvu. Jsou to záznamy různých ptačích trilků, složitých melodií, nebo jen krátkého pípnutí.

Tento úkol pro mne byl velmi zajímavou zkušeností a obohacujícím zážitkem. Myslím si, že není příliš vhodný pro mladší žáky než je druhý stupeň ZŠ, protože vyžaduje vyšší zapojení, samostatnost a zodpovědnost při jeho plnění. Každý žák se musí soustředit sám na sebe a na svůj sluch. Jde o čistě individuální úkol. Je otázka, do jaké míry dokáží naprosto samostatně na takovémto úkolu pracovat žáci ve školní třídě, když sedí vedle sebe v lavicích. Na druhou stranu, při realizaci na dětském táboře v přírodě, jsem se potýkala právě s tímto individuálním plněním úkolu jako s problémem. Několik málo žáků se skutečně vzdálilo od ostatních a soustředilo se, zatímco většina se zdržovala poblíž, aby si mohli bezprostředně sdělovat zážitky a komentovat svou tvorbu. Tento problém jsem si uvědomila už při té realizaci na táboře, ale teprve když jsem ho absolvovala sama, uvědomila jsem si důležitost soustředění pro autentičnost sluchového prožitku, který je pro tvorbu klíčový.

Druhý byl **hmatový** úkol. Tuto výtvarnou práci jsem dělala podle zadání pro žáky. Postup jsem pro svou potřebu trochu zjednodušila. Při přípravě na úkol jsem ale zjistila, že pro jeho splnění potřebuji druhého člověka. Abych totiž mohla kreslit podle hmatu, nesmím na ten předmět, který chci kreslit, ani pohlédnout dříve, než bude nakreslen. Při práci s žáky jsem tento fakt vůbec nevnímala jako problém. Na základě vlastní zkušenosti jsem si ale uvědomila, že se zde nabízí příležitost k pedagogickému využití této situace. Ty předměty, ať už půjde o kameny, nebo něco jiného mohou ve dvojici vybrat jeden pro druhého a darovat si je vzájemně tak, aby je ten druhý nezahlédl. Tento akt lze poté v reflexi využít k úvahám na téma darování, přátelství a podobně.

V mém případě pomohla kamarádka, která vybrala na cestě kámen a ten mi pak vložila ruky. Já jsem si ho položila do mechu a důkladně ho ohmatávala. Nedívala jsem se na něj. Kreslila jsem na papír jeho podobu a průběžně ji kontrolovala pohmatem. Nakonec, když jsem kresbu uznala za hotovou, jsem si kámen prohlédla. Vypadal úplně jinak. Ty rysy a místa na kameni, které mi připadaly hmatem nejvýraznější, najednou při pohledu na kámen vůbec nebyly tak výrazné, a naopak. Kresba podle hmatu totiž nezobrazuje vizuální podobu předmětu, ale jeho hmatové kvality a haptický prožitek. Toto je moment, který jsem si uvědomila už při realizaci s dětmi a který jsem jim musela vysvětlovat, protože se stalo, že většina z nich nebyla s výsledkem své práce spokojena – porovnávali totiž skutečný předmět s kresbou a očekávali, že se bude kresba co nejvíce předmětu podobat.

Jako třetí jsem vytvořila výtvarný úkol využívající **čich**. Původní zadání z výtvarného úkolu pro žáky jsem musela pozměnit, aby vyhovovalo jednotlicímu konceptu mé práce. Vytvořila jsem čichový záznam z konkrétního místa na stejný formát papíru jako u předchozích dvou

úkolů. Abych mohla převést vůni lesa do dvourozměrné podoby, otírala jsem papír o stromy, o zem i o mech a roztírala po něm borůvky. Do povrchu se tak vsákla smůla, borůvková šťáva a s nimi i příslušná vůně. Pachová stopa lesa se otiskla do díla tak, jak jsem zamýšlela.

Za velký přínos mé autorské práce považuji konceptový posun směrem k propojení jednotlivých úkolů. To v navrženém projektu chybí, neboť byl vytvářen s ohledem na možnosti realizace v praxi, které se mi nabízely. Dále výtvarný úkol na čich, který jsem upravila nabízí jiný úhel pohledu a jiné možnosti tvorby. A nakonec je velmi zajímavé porovnávat mé osobní zážitky z tvorby s analýzou žákovské tvorby.

Závěr

Proč název smyslový zážitek ve výtvarné výchově? **Smyslový** proto, že jeho úkolem je rozvíjení smyslové citlivosti člověka, uvědomění si jakým způsobem vnímáme svět kolem sebe a jak se může od sebe lišit vnímání jednotlivými základními lidskými smysly, jako je zrak, hmat, čich, sluch a chuť. Můžeme rozvíjet smyslovou citlivost tím, že o ní budeme se žáky mluvit? **Zážitek** jsem vybrala jako nejvhodnější metodu výuky právě pro uvedené pedagogické cíle. A konečně k **výtvarné výchově**. Ta je pro mne prostorem umožňujícím realizovat moje osobní životní poslání – totiž výchovně působit na žáky a rozvíjet jejich znalosti, dovednosti a postoje.

Tato práce je pro mne odrazovým můstkem do praxe. Je jakousi hlubší a důkladnější přípravou na skutečnou práci učitele výtvarné výchovy, než pasivní přijímání informací na přednáškách. Díky teoretické části práce jsem si ujasnila smysl výchovného působení na žáky a důležitost jejich rozvíjení, vlastně smysl mé budoucí práce. Připravila jsem si několik výtvarných úkolů do hodin výtvarné výchovy, a navíc jsem je otestovala, takže tuším, jak bude případná další realizace probíhat a mohu se na to lépe připravit.

Rozsah teoretické části a výběr příkladů z řad umělců a jejich děl v žádném případě nepovažuji za vyčerpávající. Zvolila jsem takový rozsah informací, aby obsahoval stručné nezbytné informace, ale aby zbytečně nezvětšoval rozsah práce.

Asi nejvíce nových zkušeností a poznatků mi přinesla didaktická část práce, konkrétně reflektivní sonda. Přestože jsem neměla možnost získat dostatek dat k následné kvalitativní analýze a provést tak důkladný výzkum, seznámila jsem se s některými výzkumnými postupy a otestovala je v praxi, což bylo pro mne velmi cennou zkušeností. Samozřejmě si uvědomuji neúplnost mé analýzy a interpretace dat a velkou míru subjektivity, ale i přesto považuji výsledky za velmi přínosné a aplikovatelné.

LITERATURA

- BARBARAS, Renaud. *Touha a odstup: (úvod do fenomenologie vnímání)*. Vyd. 1. Překlad Josef Fulka. Praha: Oikoymenh, 2005, 183 s. Oikúmené, sv. 115. ISBN 80-729-8137-4.
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. Studium. ISBN 80-717-8216-5.
- BLÁHA, Jaroslav. *Výtvarné umění a hudba: Tvar, prostor a čas I/2*. Praha: Togga, 2013. Musica viva (Togga). ISBN 978-80-87258-69-9.
- BLÁHA, Jaroslav. *Výtvarné umění a hudba: Tvar, prostor a čas I/1*. Praha: Togga, 2012. Musica viva (Togga). ISBN 978-80-87258-69-9.
- CIKÁNOVÁ, K., SEDLÁK, M. *Výtvarná výchova k projektu environmentální vzdělávání. Metodika pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: PedF UK, 2007
- COLLIN, Catherine. *Kniha psychologie*. Praha: Knižní klub, 2014. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-242-4316-0.
- DANIEL, Ladislav. *Umění vidět umění: úvod do interpretace obrazu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2000-4.
- FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.
- HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-729-0237-7.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.
- KOVÁČ, Peter. Viden: Klasik amerického pop-artu Claes Oldenburg vystavuje v mumoku mimo jiné i tento gigantický pytlík s bramborovými hranolky (Claes Oldenburg The Sixties). *Stavitele katedrál* [online]. [cit. 2016-07-13]. Dostupné z: <http://www.stavitele-katedral.cz/viden-klasik-americkeho-pop-artu-claes-oldenburg-vystavuje-v-mumoku-mimo-jine-i-tento-giganticky-pytlik-s-bramborovymi-hranolky-claes-oldenburg-the-sixties/>
- PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.

POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova*. Polička: Fantisk, 1992. ISBN 8090143822.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2010 [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/176>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

Reflexe smyslového vnímání ve výtvarném umění. *Projekt Animace: nová výuková metoda pro školy* [online]. Institut rozvoje evropských regionů, 2010 [cit. 2016-03-12]. Dostupné z: <http://animace.irer.cz/info/info08.htm>

ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. Texty pro distanční studium. ISBN 80-729-0121-4.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. 2. dopl. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-406-9.

SLAVÍK, Jan. *Kapitoly z výtvarné výchovy I.: zkušenost, dialog, koncept*. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, katedra VV PedF UK v Praze, 1993.

SLAVÍK, Jan. *Kapitoly z výtvarné výchovy II.: hodnota, osobnost, motivace*. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, katedra VV PedF UK v Praze, 1994.

VALUCHOVÁ, Lucie. Petr Nikl: aktivní knížka o mnohostranném umělci [online]. Brno, 2014 [cit. 2016-07-13]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Alice Stuchlíková Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/409624/pedf_m/>.

VANČÁT, Jaroslav. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-718-4975-8.

Vzdělání v oblasti kulturní identity národa se zaměřením na muzea, galerie a školy. [online]. Praha: Pedagogická Fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2013 [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: www.gamuedu.cz

WITT, Reinhard. *Vnímejme přírodu všemi smysly*. 3. SEVER, 2010. ISBN 978-80-86838-33-5.

DALŠÍ ZDROJE

http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=460

<http://www.artlist.cz/olga-karlikova-430/>

http://www.rozhlas.cz/mozaika/vytvarne/_zprava/slysene-krajiny-olgy-karlikove--1129369

<http://www.stavitele-katedral.cz/viden-klasik-americkeho-pop-artu-claes-oldenburg-vystavuje-v-mumoku-mimo-jine-i-tento-giganticky-pytlik-s-bramborovymi-hranolky-claes-oldenburg-the-sixties/>

http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=330

https://is.muni.cz/th/409624/pedf_m/Lucie_Valuchova_DT.txt

<http://www.orbis-pictus.com/>

Zadání diplomové práce

Téma: Smyslový zážitek ve výtvarné výchově
Název: Smyslový zážitek ve výtvarné výchově
Název v anglickém jazyce: Sensory experience in art education
Klíčová slova: smyslové vnímání, zážitková pedagogika, příroda, výtvarné dílo
Klíčová slova v anglickém jazyce: sensory perception, experiential learning, nature, art work
Akademický rok vypsání: 2013/2014
Typ práce: diplomová práce
Jazyk práce: čeština
Ústav: Katedra výtvarné výchovy (41-KVV)
Vedoucí / školitel: PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.
Řešitel: Bc. Zuzana Písařová
Obor studia PG - VV
Datum přihlášení: 25.11.2013
Datum zadání: 02.12.2013
Konzultanti: doc. ak. mal. Martin Velíšek, Ph.D.

Zásady pro vypracování

Teoretická část: Zaměřte se na problematiku smyslového vnímání dětí v kontextu zážitkové pedagogiky a výtvarné výchovy. Vytvořte podklady k jejímu dílčímu zmapování v podmínkách zájmových a volnočasových aktivit. Vyhledejte a v kontextu své práce využijte teoretické podklady pro didaktickou část.

Didaktická část: Navrhněte a otestujte výtvarné smyslové aktivity pro žáky.

Praktická část: Vytvořte vlastní výtvarné práce vycházející z navržených aktivit.

Seznam odborné literatury

BARBARAS, Renaud. Touha a odstup: (úvod do fenomenologie vnímání). Vyd. 1. Překlad Josef Fulka. Praha: Oikoymenh, 2005, 183 s. Oikúmené, sv. 115. ISBN 80-729-8137-4.
DAVID, Jiří. Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén: Kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu. Polička: Fantisk, 1993, 122 s. ISBN 80-901-4385-7.
HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. Zážitkově pedagogické učení: modely zkušenostního učení, motivace, prostředky zážitkové pedagogiky, projektování. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
KULKA, Jiří. Psychologie umění: Obecné základy. 1. vyd. Praha: Stát. pedagog. nakl., 1991,

435 s. ISBN 80-042-3694-4.

MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 220 s. ISBN 978-807-3675-875.

OREL, Miroslav, FACOVÁ, Věra. Člověk, jeho smysly a svět. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 248 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4729-466.

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, s. r. o., 2004, 144 s. ISBN 80-7178-977-1.

SLAVÍK, Jan. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, 281 s. ISBN 80-729-0066-8.

Předběžná náplň práce

Teoretická část: Na základě studia odborné literatury zkoumejte, jak v praxi probíhá, jak se projevuje a jak je žáky reflektováno vnímání skutečnosti jednotlivými smysly (zrakem, sluchem, čichem, hmatem, chutí). Ověřte získané poznatky v konkrétních situacích při pobytu v přírodě a využijte je formou tvořivé hry ve výtvarné výchově.

Didaktická část: Navrhněte soubor výtvarných smyslových aktivit pro pobyt v přírodě s žáky druhého stupně základních škol i středních škol. Aktivitu realizujte v průběhu letního tábora. Při realizaci využijte všechny odpovídající postupy výchovně vzdělávací činnosti. Výsledky práce zhodnoťte a prezentujte v rámci diplomové práce. Tvořivé aktivity doplňte o stručné dotazníkové šetření na téma smyslového vnímání dětí.

Praktická část: Využijte navržené aktivity jako zadání pro vlastní výtvarnou tvorbu. Výsledky své tvorby prezentujte v souvislosti s dětskými pracemi.

Předběžná náplň práce v anglickém jazyce

Theoretical section: On the basis of the study of literature explore pupils' perception of reality through individual senses (sight, hearing, smell, touch, taste) in action of practice. Further explore how the perception manifests itself and how it is reflected by the pupils. Verify the acquired knowledge in specific situations during staying outdoors and make use of it in a form of creative play in art education.

Didactic section: Propose a set of art sensory activities for staying outdoors with pupils of primary, secondary and high school. Implement activities during a summer camp. Use all appropriate procedures of educational activities within the realization. Evaluate the results of the process and present them within the diploma thesis. Add a brief questionnaire survey on the topic of sensory perception of pupils to creative activities.

Practical section: Take advantage of the proposed activities as assignments for your own creative production. Present the results of your creative production in the context of pupils' artworks.

Přílohy

Příloha 1 – přepis výpovědí dětí z praxe na letním táboře

Příloha 2 – autorské dílo, 1 kus složený v deskách A4

Příloha 1

Přepis výpovědí dětí k úkolům z projektu Smysly v přírodě realizovaném na letním dětském táboře v roce 2014

HMAT

Já: Jak se ti tvořilo? Jak se ti to povedlo? Jak se ti podařilo vystihnout ten kámen? Trefil jsi barvu a tvar?

K: Bylo to dobrý. Myslím, že se mi to moc nepodařilo, barvu sice ano, ale tvar ne.

F: Blbě. Špatně. (Jak se ti to povedlo? Jak se ti tvořilo?)

A: Moc se mi to nepodařilo, nevystihl jsem to. Šlo to (tvoření), akorát mě kousl šmoula (obarvil se celý suchým pastelem na modro). (Vy jste ve škole nikdy nepracovali se suchým pastelem?) Ne, protože by to dopadlo takhle.

E: Jo dobrý. Nic moc, se mi to nepodařilo. Je to úplně jiný, ani barvu. (Proč to nešlo?) Protože jsem neviděla. Asi bych to udělala stejně kdybych viděla.

V: Vůbec jsem to nevystihl. Barvu jsem vystihl, protože jsem ji měl po ruce.

D: Dobře. Trošku podobné to je.

A: Šlo to. Ne (nepodařilo). Barvu jo, tvarem ne. Já jsem se pak rozhodla, že to bude z druhé strany a pak tam nebyly ty kopečky.

M: Já nevím, vzal jsem barvu, co byla nejbliž. Snažil jsem se to co nejrychleji udělat, dokud jsem si to pamatoval.

M: Blbě, neviděl jsem to. V plánu jsem to měl udělat růžový. Tvářilo se to (modrá) jako černá barva. (Hmat?) Není dobrý.

T: Jo. Jo dobře. Já nevím, asi jo. Doufám. (Povedlo se ti to?) Hm. Jo, tak jo. (Je hmat pro tebe důležitý?) Jo, samozřejmě.

Š: Barvu jsem vystihl jen tak, že skoro všichni mají černou. (Jak se ti to líbilo?) Tak jako dobře no, celkem zábava. Myslím, že budeš dobrá učitelka.

ČICH

Poznámky dětí v průběhu tvorby:

Š: To je pánská vůně.

M: (Jaké to bylo, jak to šlo?) Smradlavě.

K: Člověk neví jaké jednotlivé rostliny použít a jaké budou jejich kombinace, tak je to trochu risk.

E: Ty to šnupeš!

T: Já jsem prostě viděl, co jsem našel.

A: Rozhodla jsem se, že tam nebudu dávat maliny. Ty smrděj.

L: Dokonce to voní!

D: Dostala jsem při tom chuť na malinový dort.

Prezentace prací:

Já: Jak se tvůj parfém jmenuje? Jaké je jeho složení? Pro koho je určený?

M: Tohle se nedá popsat. Mám tam mládě muchomůrky a rostlinu na H, kterou si nepamatuju. Taková lesní pachůť. Nazval jsem to parfém proti smrti. Vytvořeno pro spolužáky.

K: Best double shake. Pro nikoho. Teda pro všechny. Ne, ne, ne. Pro mě.

T: Takže moje se jmenuje Ty draku. Lískový ořech, sedm malin, kůra. Vůně smrti.

V: L'eau d'herbe. Je to pro vyšší společnost, která si zaslouží vůni těchto rozměrů a zajímavostí. Je to jako když v lese padá déšť a fouká vítr. Ve speciálním flakónku hermeticky uzavřeném.

M: La fuj – smrad zaručen. Čtyři a půl mrtvé veverky, březová kůra a nějaký list a jehličí. Repelent proti medvědům. Můžeme to používat na buzení hlídky.

Š: Název je Lesní vůně. Pro všechny. Čtyři lískové oříšky a březové listy. Taková divná vůně. Je to takový... jako nevím.

K: L'eau de bois. Hutný pánský parfém. Pro slavnostnější akce. Do směsi nejlépe přidat trochu medu nebo citrónové šťávy. Poněkud strohý flakónek, ale jednoduché a prosté – zátku ničím nenahradíš.

M: Nijak se nejmenuje, jen otázka, jestli vážně ho chceme používat. "Vážně to chceš?" - doporučuje se nepoužívat. Malina, jehličí a nějaký list. Pro koho ani nevím.

E: Etre mort. Má to takovou zvláštní vůni. Určené pro muže a ženy. Dohromady.

A: Taková divná, pro sebe.

L: Nádech komety. Určené pro všechny. Čuchejte tady, jinde to smrdí po lepicí pásce.

D: Malinovka. Pro sebe.

F: Parfém smrti. Maliny, listy rostlin, kopřiva, květ bodláků, listy hluchavky. Je to vůně unisex.

T: Růžový sen. Pro všechny zájemce, ale zatím jen v malých dávkách. Je to ve fázi vývoje. Když se nám to povede, pak snad to půjde do celého světa. Maliny a houba, nejspíš holuběnka. Nádech malin má naladit snovou atmosféru pro uživatele.

A: Forrest paradise. Jemnou a nasládlou vůni maliny a ostružiny se silným nádechem česneku. Je to určeno pro lovce upírů.

J: Jsou tam maliny a maliny a ostružiny a jeřabiny a něco zeleného. Pro sebe.

J + F: Složení se skládá z jehličí, malin a jeřabiny a něco zeleného. Two in one hat (japonskej obrněnej raketomet). Pro všechny. Záchodové vůně a hnus. Nevěděli jsme co kam dát a jak to zkombinovat. Vše totiž voní po těch malinách.

A: Dva druhy jehličí, žlutá kytky, malinový list a jedna čtvrtina maliny. Jmenuje se to Vánoce kyselý mlok. Šlo to, bavilo mě to.

SLUCH

Já: Ukaž které zvuky jsi kreslil/a. Vysvětli jak jsi to dělal/a.

F: Já na to neuvidím. Noo. Tak tohle byla voda. Voda! Tohle byl kopec. (Jaký zvuk vydává kopec?) Já na něm seděl a házel šišky dolů. Tady jsem zlomil klacek, tady jsem hodil šišku do stromu. Tohle je nejspíš vítr. A tohle je M a E. Maj v ruce trávu a sirky.

F: Já nevím, mě to nebavilo, tak jsem jen tak čmáral. Ani jsem to nedodělal. Dělal jsem to podle toho jak zvuky byly vysoký.

V: Takže tady, jak všichni vidíte, je modrá, žlutá a červená barva. Modrá znázorňuje potok u kterého jsem stál, seděl a ležel. Tady byl v potoku ostřejší zvuk, který jsem nedokázal identifikovat. Žlutá znázorňuje slunce, které moje uši zaznamenaly trochu jinak. Pak zahřmělo, ale bylo to takové rozdělené. Nejdřív silné, pak slabé, pak zase silné potom zase

slabé.

M: Znázorňuje to rovnice. Subtrakce barev. Toto je kouř od komínu.

J: Já jsem kreslil podobně jak **F**. Někdo kecal, nebylo co slyšet.

A: Tohle má být voda, protože někdo řekl "voda". Taky si někdo prdnul a jinak byl slyšet vítr.

E: Tady mám hřmění, tady je šuškáni a tady je padání listů a ještě někde je vítr, ale to nevím kde.

M: Černý-voda. Zelený-nevím přesně kde, nějaký cvrček. Červeně je všude kecání.

Š: Tohle byl můj tlukot srdce a tady už mi nějak to srdíčko chcípalo. A tady jsem slyšel, že někde opustil andělíčka.

A: To černý a to červený má být bouřka, která je támhle. Hnědý je prasklá větev, modrý voda.

D: Cvrkání cvrčků a bouřka.

A: Černý je smích **E** a je černý protože ruší. Modrej vítr, hnědý cvrček, zelený šumění listů, červený jak teče řeka a žlutý, že zpíval ptáček. A fialový má být hrom.

L: Žlutý je cvrkot, vlnky to je vítr, tady je cvrkot ptáčků, tady je smích **E**. Tady je smích **M** a to šedivý je zvuk vody.

K: Tady tohle jsou zvuky potoku a nemá to úplně tvar vody, protože to slyšíte silněji a pak slaběji. Tahle červená je zahřmění, přehlušilo všechno. Žlutě je tlumený hovor a postupně přerůstá do červené, což už je rušivý hovor, chechtání...

M: Tady jsem slyšel modrou a červenou žížalu.

J: Tam mám nějaký potok. Snažil jsem se poslouchat. Šel jsem trochu dál. (Bavilo tě to?) Jo.

T: Takže toto červené je hrom, oranžový je potok a to zelený byl vítr, byl dost hlasitý. A to červený byl mravenec co mě štval.

T: Já jsem zakresloval rozhovory lidí.

K: Todle je voda, todle jsou zvuky všech lidí a to černý je vítr. Todle oranžový je slunce.

CHUŤ

Já: Jakou lahůdku jsi vytvořil/a? Co tě inspirovalo?

V: Lembas. Speciální elfský chléb. A když ho odkryješ, uvidíš další lembas. S kamennou

příchutí. Inspirovalo mě to, co dělala K.

K: Tohle vypadá jako retardovaná myš, ale není. Víte jak se zdobí dorty z marcipánu? Jednou jsem viděla dort, co vypadal jako hromádka listů. Navrch marcipán a vnitřek piškot.

T: Klobása na klacíku. Měl jsem na ni chuť. Klacík byl vedle mě a šišek strašně moc.

A: Lízátko. Příchut' zhnílá tráva. To je asi všechno. Nejlehčí věc, co mě napadla.

Š: Jsou v tom slimáci. Slimákový mechový závin (slimouščí). Výborně, jen jsem musel najít dva slimouše.

J: Křížek. Nemůžu pořád myslet na jídlo, obžerství je jeden ze sedmi hříchů, a tak jsem ho udělal, abychom si to připomněli.

J + F: Bageta. Šišková náplň, hromada zeleniny (mech), posyp.

T: Lízátko. Je to mech, list, tráva a kus klacku. Nejdřív jsem si řekl, že bych mohl vyrobit bonbón, ale nenašel jsem nápad, jak ho zkonstruovat.

L + D: Špíz. Na sendvič jsme nenašly správnou kůru. Dva druhy salátu, maso, okurka, cuketa, hřib.

K: Dva maršmelouny na klacku. Nic lepšího jsem nenašel.

M+ E + A: Talíř, hranolky, kečup, tatarka, chleba, na tom steak, houska (hamburger), tři druhy salátu, na ní houba, která se dá ochutnat jen jednou za život. (Inspirace?) Dort + materiály podobné hranolkům.

F: Z listů – pendreků, ovocné bonbony, velký citrónový bonbon, jablečný bonbon, sladké šupinky čokoláda + čokoládový list, bílá čokoláda. (Inspirace?) Vlastní nápad. Nejdříve čokoláda, pak bonbon a pak další.

ZRAK

K + M + V: "K zahrádka smrti." Víš jak jsou japonské zahrady jednobarevného písku? Trsy trávy se dají tvarovat, dá se z nich udělat všechno možné. Poté, co jsem půl hodiny kreslila do trávy, mě napadlo, že se tam dá udělat relaxační koutek. Zadarmo, stačí hrábě a dá se udělat cokoliv.

T + M + M + J+ Š + J + F + K + T + A: To je ono, dostal jsem návrh, že bychom udělali mimozemšťanské kruhy. Mikoláš navrhl, že uděláme další kruhy na vyzdobení. Chtěli jsme,

aby to bylo vidět.

E + A + D + L: Budík (i se zvonkem) ukazující tři hodiny. L to napadlo. Já jsem totiž viděla kořeny v tomto tvaru a napad mě budík. Je to vidět. Divákovi to má říct, aby stihl rozsvičku. Prý se to vypíná tak, že se rozkope zvonek. Je nastavený na tři hodiny.

A: Cesta z kapradí, vede k potoku, po stranách bukové listy, u potoka jeřabiny, šátek a amulet. (K čemu?) Ničemu, leda kdyby jsi se chtěla umýt. (Šátek a jeřabiny?) Dekorace. (Divák?) To nevím, šlo mi o to, aby to bylo hezký. (Do zatačky?) Už to tak bylo. (Kámen?) Rohožka.

F: Nejdřív jsem tady chtěl postavit latrínu, ale řekl mi H, že je to nesmysl. Tak teď je to pevnost. Je tam katapult, který hází šišku, tady padá kámen, tadyhle je most, tohle je nedostavěná hlídací věž, tady se může schovat člověk a svalit kámen na nepřítele. A šnek je příšera co děsí. Tady je klacek a když se posune, tak spadne. (Proč?) Viděl jsem kámen a ležely tam kameny. (Proti čemu pevnost?) Proti lidem neandrtálcům. Není to ve skutečné velikosti, je to zmenšenina. (Chtěl bys ji mít?) Ano. Chtěl jsem udělat vodní příkop, ale nestíhal jsem. (Co by si měl pomyslet divák?) Asi by ho nenapadlo, že to je past. Představí si pevnost.